INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: MAL-ESTAR E NIILISMO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE JATAÍ

JATAÍ - GO
2020

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: MAL-ESTAR E NIILISMO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE JATAÍ

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática
Linha de Pesquisa: Organização escolar, Formação Docente e Educação para Ciências e Matemática
Sublinha de pesquisa: Linguagem, Cultura e Sociedade

Orientadora: Profª. Drª. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

JATAÍ - GO

2020

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Soares, Karine de Assis Oliveira.
Docência e resistência: mal-estar e niilismo dos professores de biologia da rede estadual da cidade de Jataí [manuscrito] / Karine de Assis Oliveira Soares. -- 2020.
174f. ; il.

Orientadora: Profª. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas.
Dissertação (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2020.
Bibliografias.
Apêndices.

1. Mal-estar. 2. Niilismo. 3. Resistência. 4. Biologia. I. Chagas, Flomar Ambrosina Oliveira. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Campus Jataí. Cód. F03/2021/1.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

ATA DE SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA ALUNA KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática
Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e educação para ciências e matemática
Sublinha: Linguagem, Cultura e Sociedade

Aos dezoito dias do mês de dezembro do ano de dois mil e vinte, com início às nove horas, em sala remota da plataforma Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: **DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: MAL-ESTAR E NIILISMO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE JATAÍ**, de autoria da candidata Karine de Assis Oliveira Soares, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, no nível Mestrado Profissional. A aluna apresentou o trabalho e, em seguida, foi arguida pela banca examinadora, composta pelas Professoras Doutoras Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, orientadora e presidente da banca, Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz, membro interno (IFG), e Eva Aparecida de Oliveira, membro externo (UFJ). Após as arguições, os examinadores reuniram-se em sessão fechada, a fim de concluir o julgamento da dissertação e do produto técnico-tecnológico, tendo sido a candidata **APROVADA**. As considerações da banca examinadora encontram-se no anexo desta ata. Foi concedido o prazo de trinta dias para a candidata efetuar, caso haja, as correções indicadas e apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do diploma. Proclamado o resultado pela presidente da banca, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata, que segue assinada pelos membros da banca examinadora e pela candidata, bem como o anexo.

(assinado eletronicamente)
Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da Banca (Orientadora - IFG)

(assinado eletronicamente)
Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz
Membro Interno (IFG)

(assinado eletronicamente)
Profa. Dra. Eva Aparecida de Oliveira
Membro Externo (UFJ)

(assinado eletronicamente)
Karine de Assis Oliveira Soares
Aluna do PPGECM/IFG

Documento assinado eletronicamente por:

- **Karine de Assis Oliveira Soares**, **KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES - ESTUDANTE - IFG - CÂMPUS JATAÍ (10870883000306)**, em 21/12/2020 10:34:41.
- **Eva Aparecida de Oliveira**, **EVA APARECIDA DE OLIVEIRA - 234515 - DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE PESQUISA EDUCACIONAL - UFJ (35840659000130)**, em 18/12/2020 13:48:41.
- **Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 18/12/2020 12:42:54.
- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 18/12/2020 11:52:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 113696
Código de Autenticação: 8d67621fe2

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES

DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA: MAL-ESTAR E NIILISMO DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DA CIDADE DE JATAÍ

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação para Ciências e Matemática, defendida e aprovada, em 18 de dezembro de 2020, pela banca examinadora constituída por: **Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas -** Presidente da banca / Orientadora - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás; **Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz -** Membro interno - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e **Profa. Dra. Eva Aparecida de Oliveira -** Membro externo - Universidade Federal de Jataí. A sessão de defesa foi devidamente registrada em ata que depois de assinada foi arquivada no dossiê da aluna.

(assinado eletronicamente)
Profa. Dra. Flomar Ambrosina Oliveira Chagas
Presidente da banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Documento assinado eletronicamente por:

- **Flomar Ambrosina Oliveira Chagas, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 18/12/2020 17:49:24.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 117001
Código de Autenticação: b697194545

INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

[ ] Tese	[ ] Artigo Científico
[x] Dissertação	[ ] Capítulo de Livro
[ ] Monografia – Especialização	[ ] Livro
[ ] TCC - Graduação	[ ] Trabalho Apresentado em Evento
[ ] Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____	

Nome Completo do Autor: Karine de Assis Oliveira Soares
Matrícula: 20182020280092
Título do Trabalho: Docência e Resistência: mal-estar e niilismo dos professores de Biologia da rede estadual da cidade de Jataí

Autorização - Marque uma das opções

1. (x) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ___/___/_____ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

( ) O documento está sujeito a registro de patente.
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
( ) Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Jataí, 20/01/2021.
Local Data

Karine de A. O. Soares
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

AGRADECIMENTOS

O que quero dizer não são só agradecimentos, é enaltecimento de pessoas que não me deixaram cair até aqui. Pessoas que, diversas vezes, me ajudaram a recuperar o sentido do que eu estava fazendo, quando tudo parecia cinza. Aqueles que me lembram diariamente que posso colorir o mundo com as cores que eu quiser são os que me ajudaram a compreender, na prática, o poder da força coletiva.

Começo por meus alunos que, cotidianamente, desde o início da minha carreira como professora, me trouxeram muita inspiração para a pesquisa, para a aprendizagem e para o ensino.

Ao meu companheiro e amigo Thiago Luz, por toda paciência e amor, por fazer todo o possível para que eu não perca as forças para conquistar meus sonhos.

A Déborah Irineu, pelo companheirismo nesses dez anos, desde o período da graduação; por me acompanhar nessa estrada e me fortalecer com seu carinho e amizade, e por comigo "viver a liberdade" e "amar de verdade".

A Aline Luz que, desde minha volta a Jataí, me fortaleceu e me proporcionou sentimentos de pertencimento em meio às instabilidades emocionais do trabalho e, sobretudo, da dissertação. Choramos e brindamos juntas esse processo doloroso que ambas estávamos passando.

Aos meus amigos Débora Faria, Pedro Romário e Fernando Ferreira, que me ensinam diariamente o poder da amizade. Ao lado de vocês me sinto gente!

Aos amigos que o Instituto Federal me deu, por estarem comigo diariamente, por serem meu grupo de segurança e afeto na quarentena: Evaldo Gonçalves, Jackson Leal e Nicolas Siqueira.

Aos colegas da turma 2018/2 do mestrado, em especial aos que estiveram comigo durante todo o processo e que me permitiram ser eu mesma: Ana Paula, Jordana, Fabrício, Ewerson, Luciana e Juliana. A vocês, toda minha gratidão.

À minha orientadora, Flomar Chagas, por toda poesia, simplicidade e parceria. Pelo acolhimento, pela resistência conjunta e por me ensinar o poder da prática da liberdade!

À professora Vanderleida Freitas, por me proporcionar reconstrução de ideais e de visões de mundo. Suas disciplinas ofertadas na pós-graduação foram muito importantes para mim.

À professa Eva Oliveira, pela leitura atenta e cuidadosa do texto que foram importantíssimas para a conclusão da pesquisa.

Ao professor Paulo Henrique, por todo incentivo despendido a mim desde o Ensino Médio.

À minha mãe, Glenda Oliveira, e ao meu pai, José Oliveira, por todo suporte, que foi fundamental para eu chegar até aqui.

Deixo meu imenso agradecimento aos participantes dessa pesquisa, que me ajudaram a ver a realidade da profissão docente para além da minha.

Aos que aceitaram gravar e compartilhar suas histórias para o canal Docência e Resistência: Prof. David Maciel, Prof.ª Maria Socorro, Prof.ª Juliana Campos, Prof. Antônio Silva, Prof. Luiz Schneider, Prof. Francisco Porfírio, Prof.ª Beatriz Soares, Prof. Samarone Oliveira e Prof. Otton Leal.

Gratidão!!!

Professoras e professores do mundo, uni-vos!!!

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com seis professores de Biologia, do Ensino Médio, da rede estadual de ensino da cidade de Jataí - GO. Teve como objetivo compreender de que modo esses professores têm (res)significado o exercício do trabalho docente diante das condições de mal-estar, no sentido da resistência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual se utilizou como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Na discussão do problema de investigação, fez-se um diálogo com as produções sobre mal-estar docente, do âmbito nacional e do internacional; analisou-se como o mal-estar docente pode se manifestar como niilismo e de que modo o projeto de Lei n. 7.181/2014, intitulado Escola sem Partido (ESP), contribui para o esvaziamento do sentido de ensinar. Os resultados encontrados mostraram que fatores como a carga horária excessiva de trabalho, as pressões das avaliações externas, como Saego e Saeb, e as determinações dos governos colaboram para o esvaziamento do sentido da docência. Os mecanismos de (res)significação da profissão apresentaram aspectos de fragilidade, adoecimento, conformismo e passividade, o que foi interpretado, a partir de Nietzsche (2009), como adoecimento da vontade de potência dos professores. Não se identificaram mecanismos de resistência, no sentido do enfrentamento da realidade, e sim de resiliência para aceitação da realidade e adequação a ela. Como produto educacional, criou-se um canal na plataforma YouTube intitulado Docência e Resistência, um espaço de comunicação coletiva e de compartilhamento de desafios encontrados por diferentes professores.

Palavras-chave: Mal-estar. Niilismo. Docência. Resistência. Biologia.

ABSTRACT

This research was carried out in the city of Jataí - GO, with high school Biology teachers, from the state school system. The objective was to understand how these teachers have (re)signified the exercise of teaching work in the face of teacher malaise conditions towards resistance. It is a qualitative case study research that was used as a data collection instrument the semi-structured interview, with a total of six teachers. In the discussion of the research problem, we dialogued with productions about teacher malaise, at national and international levels; we analyzed how teacher malaise can manifest itself as nihilism and how the Bill No. 7.181/2014, entitled Escola sem Partido, contributes to the condition of teachers' nihilism and malaise. The results obtained and the conclusion are under construction. The results found show that factors such as excessive workload, the pressures of external tests, such as Saego and Saeb, and the determinations of governments empty the sense of teaching exposing teachers to the emptying of the sense of teaching. The mechanisms of (res)signification of the profession present aspects of fragility, illness, conformism, and passivity, which was interpreted, from Nietzsche (2009), as illness of the teachers' will to power. No resistance mechanisms were identified, in the sense of coping with reality, but resilience for acceptance and adaptation to reality. As an educational product, a channel was created on the YouTube platform entitled Docência e Resistência (Teaching and Resistance), as a space for collective communication and sharing of challenges faced by different teachers.

Keywords: Malaise. Nihilism. Teaching. Resistance. Biology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2014..... 19
Quadro 2 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2015..... 21
Quadro 3 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2016..... 22
Quadro 4 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2017..... 22
Quadro 5 – Dissertações de mestrado profissional (2014 - 2017)..... 24
Quadro 6 – Teses de doutoramento defendidas no ano de 2014..... 25
Quadro 7 – Teses de doutoramento defendidas no ano de 2016..... 26
Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa..... 66

LISTA DE SIGLAS

AMPG	Associação de Servidores da Educação do Estado de Goiás
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPI	Centro Educacional de Tempo Integral
CRE	Coordenação Regional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESP	Escola sem Partido
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MBL	Movimento Brasil Livre
OCDE	Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
OS	Organizações Sociais
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Projeto de Lei
PSC	Partido Social Cristão
PSL	Partido Social Liberal
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Sinasefe	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
Sintego	Sindicado dos Trabalhadores em Educação de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJ	Universidade Federal de Jataí
FNE	Fórum Nacional da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação

CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
Promen	Programa de Extensão e Melhoria do Ensino
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PDT	Partido Democrático Trabalhista

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11

2 NIETZSCHE E A DISCUSSÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE NAS PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO 19

3 CAMINHOS PERCORRIDOS 32

3.1 O produto educacional 35

4 O MAL-ESTAR DOCENTE COMO POLÍTICA DE GOVERNO 37

4.1 O trabalho docente nos marcos do capitalismo 37

4.2 Mal-estar docente na perspectiva teórica 41

4.3 Mal-estar e niilismo docente 44

4.4 Políticas educacionais e seus efeitos para os professores 48

4.4.1 Políticas que depreciam o trabalho docente 49

4.4.2 Conflito de valores a respeito da educação 51

4.4.3 Falta de concurso e excessivo número de professores contratados 53

4.4.4 A degradação social da imagem dos professores 54

4.4.5 Militarização das escolas 56

4.4.6 O movimento Escola sem Partido 58

5 VONTADE DE POTÊNCIA ADOECIDA: ADOECIMENTO DA VONTADE DE ENSINAR 63

5.1 A Biologia como ciência 64

5.2 Quem são os professores de Biologia: formação e profissão 66

5.3 Vontade de potência adoecida: adoecimento da vontade de ensinar 68

5.4 Vontade de potência: a Biologia na mira do conservadorismo 86

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 91

REFERÊNCIAS 94

APÊNDICES 105

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que diz sua consciência? – ‘torne-se aquilo que você é’.
(NIETZSCHE, 2012, p. 165).

O desejo de realizar uma pesquisa sobre mal-estar docente surgiu das minhas experiências como professora que antecederam o término da graduação. Quando optei pela licenciatura em Filosofia, muitos questionamentos me foram feitos, como: “você quer mesmo ser professora?”; “professora ganha muito mal, não tem medo de passar fome?” e “por que não escolheu outro curso?” Nessa época, eu já vivenciava certo desconforto diante desses questionamentos e entendia que eles eram fruto de preconceitos com a profissão docente.

Iniciei a docência em 2010, no FazArte, cursinho popular da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Goiânia. Aquele momento me levou a ter certeza de que esse era o caminho para me tornar o que sou. Na graduação, realizei estudos sobre a precarização do trabalho dos professores de Filosofia, o que me possibilitou conhecer estudiosos brasileiros e estrangeiros que discutem essa temática. A realização do estágio supervisionado e a experiência na escola me provocaram uma inquietude latente.

Ao concluir a licenciatura, no final de 2014, voltei a morar em Jataí - GO, cidade onde nasci, e comecei a minha primeira experiência como professora contratada da rede estadual de ensino. Essa experiência foi fundamental para a escolha dessa pesquisa e do recorte teórico que apresento. A primeira escola à qual fui designada foi o Colégio da Polícia Militar. Foi lá onde ouvi pela primeira vez o termo **Escola sem Partido**, pelos próprios discentes. Concomitantemente, nesse período, uma nuvem cinza carregada de ideais conservadores, liberais e de cunho religioso perseguia professores e conteúdos ministrados em sala de aula. Naquele momento, eu pensava, em minha ingenuidade, que as perseguições ideológicas eram direcionadas apenas aos professores das áreas das humanidades: História, Geografia, Sociologia, Filosofia.

Permaneci na rede estadual de 2015 a 2017. O desejo de fazer uma pós-graduação era recorrente e eu sempre pensava na pesquisa que havia desenvolvido na graduação e em como poderia retomá-la. A cada vivência em sala de aula, em cada turma e escola pelas quais passei naqueles dois anos, no contato com cada gestão escolar, surgiam novas inquietações.

Havia muitas exigências institucionais nas orientações do nosso trabalho. Muitas! Além do trabalho burocrático, exigia-se a preparação dos discentes para as provas diagnósticas do Estado; uma pressão pela aprovação em massa dos estudantes para manter a média de

aprovação. Recordo-me das angústias dos colegas das áreas de Língua Portuguesa e Matemática que eram ainda mais pressionados na preparação dos estudantes para as provas do governo, como Saego, Saeb e Prova Brasil.

O ponto alto das angústias que vivi, naquele período, foi a agressão física de um estudante contra mim em sala de aula. Fato negligenciado por parte do Estado, com a recusa da gestão da escola, em tomar providências, e da Polícia Civil, de registrar um boletim de ocorrência, alegando que essa era uma questão simples de ser resolvida no próprio ambiente escolar. Nesse ponto da minha carreira, fui acometida por um imenso abismo. Questionei meu trabalho e minhas escolhas. Foi o momento mais crítico que vivenciei até hoje. Senti o que Nietzsche chama de **niilismo**: a vontade de nada, o perecimento da minha potência de resistir e lutar.

Em agosto de 2017, saí da rede estadual e fui para a rede privada. Os desafios foram outros, minhas definições de mal-estar docente foram atualizadas (instabilidade do emprego ainda existe, mas estar vinculada a instituições mediante carteira assinada me traz um certo conforto). No contexto da minha atuação da rede privada, e também na rede pública de ensino, vivenciei de forma mais intensa a propagação do movimento político Escola sem Partido. Há uma insistência das instituições e da sociedade para que os professores sejam sujeitos neutros e passivos, que não se posicionem diante daquilo que é ensinado, o que, para mim, é algo impossível. Naquele mesmo ano, fomos surpreendidos com a aprovação, na Câmara de Jataí, da lei Escola sem Partido. Houve luta e resistência dos professores e o projeto de lei foi judicialmente suspenso, um momento marcante para a nossa cidade.

No decorrer dessas experiências, as pressões sociais também me trouxeram muitas angústias. Numa cidade como Jataí - GO, onde imperam as elites do agronegócio e seus valores tradicionais, os julgamentos são voltados para os professores. Há uma exigência de comportamentos e atitudes orientadas por princípios morais conservadores, algo em curso em todo território nacional. Quando se ministram aulas para os filhos dessa elite, a cobrança é ainda mais intensa.

O processo de "tornar-se o que você é" nunca cessa. E diante das experiências e vivências escolares, é possível ter a certeza de que, a cada situação vivenciada, novos questionamentos são feitos e, consequentemente, são exigidas de nós novas formas de resistência. Tornar-se professora é um processo contínuo, é um constante devir que requer de nós reflexão, problematização e criticidade. Nas palavras de bell hooks[1] (2017, p. 21) "o prazer

[1] Glória Watkins, escritora, professora e ativista, assina seus livros com o pseudônimo bell hooks. Seu nome foi escrito em letra minúscula porque é dessa maneira que ela se apresenta em suas obras.

de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia". E é em oposição ao tédio, à apatia, à desvalorização do trabalho docente e aos julgamentos depreciativos da sociedade contra os professores que esta pesquisa se construiu. Em 2018, tomei a decisão de adentrar no mestrado e pesquisar sobre o mal-estar e o niilismo dos professores.

Quando falamos das condições de trabalho e do mal-estar dos professores, é o imperativo da produção que está em jogo. O sistema-mundo capitalista tornou os espaços escolares em lugares hostis e competitivos. Os professores estão, de maneira ainda mais densa, enredados na lógica do produtivismo, como percebemos nas atuais políticas educacionais implementadas sem levar em consideração as especificidades reais da escola e do exercício docente. O trabalho dos professores sofreu mudanças, outras responsabilidades foram atribuídas, como exigência de eficiência dos resultados, produtividade e alto índice de aprovação. Tanto a aprovação quanto a reprovação visam a atender os interesses da classe dominante: a educação tradicional[2]. Nessa conjuntura, os professores se veem, cada vez mais, presos numa teia de trabalhos e responsabilidades intermináveis.

Além dessas problemáticas, é preciso compreender como os julgamentos direcionados aos professores também lhes retiram o sentido de ensinar. Podemos citar, como exemplos, a constante cobrança por um comportamento que desvincula a pessoa do profissional, a pressão social que desestabiliza movimentos de articulação e mobilizações políticas para a reivindicação de melhorias na educação e a exigência de um comportamento alinhado com o conservadorismo das camadas mais tradicionais. Há em curso, no Brasil, uma perseguição política e ideológica contra os docentes. Os ideais do movimento Escola sem Partido (doravante, ESP) ganharam notoriedade e perpetraram os discursos dos conservadores que solicitam o ensino neutro, sem demarcações ideológicas e sem "doutrinação". Os frutos desse movimento renderam vários projetos nas câmaras municipais e estaduais, nas assembleias legislativas e no congresso nacional, com vista à implementação e à universalização desses valores. Desse modo, o ESP deturpa o ensino e faz o trabalho docente definhar-se.

Não pretendemos sentenciar os professores ao mal-estar docente. Sabemos que cada sujeito lida de diferentes formas com os desafios da rotina na escola. Em razão disso, tratamos o mal-estar como um tema subjetivo. A docência, dotada de práticas e de métodos, desenvolve-se em variadas realidades, com diferentes recursos e, por isso, cada professor lidará de maneiras distintas com as dificuldades encontradas no caminho. Para Stobäus, Mosqueira e Santos

[2] Conforme Saviani (2005), a educação tradicional é pautada na centralidade do professor cuja tarefa é transmitir conhecimentos acumulados, reduzindo, assim, o papel dos estudantes a meros receptores.

(2007), o mal ou o bem-estar na docência são representações das dificuldades, o que mudará é o modo como cada professor lida com elas, portanto:

> O tema mal-estar na docência vincula-se aos momentos históricos, políticos e vivências mais íntimas das pessoas enquanto discentes/docentes, pois representam a repercussão de dificuldades encontradas na escola. Já o bem-estar está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais, quanto à sua função, às ações pedagógicas, influenciadas pelas mudanças rápidas no contexto social, na introdução de tecnologias de informação e comunicação cada vez mais rapidamente e mais novas, à divulgação de informações em outros meios mais rápidos e de maior abrangência, como a Internet [por exemplo]. (STOBÄUS; MOSQUEIRA; SANTOS, 2007, p. 261).

Diante de crises econômicas, sociais e políticas, no âmbito educacional, é fundamental refletirmos sobre o mal-estar docente e pensarmos em condições reais de bem-estar. Para tanto, as pesquisas desenvolvidas nessa área se tornam fundamentais, por buscarmos a (res)significação do trabalho nos planos das mudanças rápidas da contemporaneidade. Esteve (1999b, p. 98) expõe três funções essenciais do estudo do mal-estar docente, justificando-o, a saber:

> 1. A de ajudar os professores a eliminar o desajustamento. Se as circunstâncias mudaram, obrigando-os a repensar o seu papel como professores, uma análise precisa da situação em que se encontram ajuda, sem dúvida, a dar respostas mais adequadas às novas interrogações. [...] 2. O estudo da influência da mudança social sobre a função docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que compreenda as novas dificuldades com que de debatem os professores. [...] 3. Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de ação coerente, com vista à melhoria das condições em que os professores desenvolvem seu trabalho [...].

Só é possível combater o mal-estar docente se falarmos sobre ele, se o encararmos de frente, sendo cruciais a reflexão e o debate nos espaços públicos e acadêmicos. Não podemos pensar o mal-estar como uma condição inerente à profissão, preconceito muito comum nos discursos dos estudantes, dos pais e até dos próprios professores. É preciso resistir, expor, dialogar, para que se possa enfrentar e (res)significar o exercício docente. A realidade dos professores não é permanente, ela está assim. E na condição de ‘estar’ é que poderemos resistir.

O mal-estar não se configura como doença, mas causa incômodo, indisposição, angústia e autodepreciação, podendo levar ao adoecimento. Se recorrermos ao conceito de niilismo[3] presente na filosofia de Friedrich Nietzsche, percebemos que, além de se relacionar com o conceito de mal-estar, faz-nos refletir que os valores sociais, baseados nos princípios morais vigentes, são fatores que influenciam o estado de angústia e o aniquilamento do exercício da profissão docente. Entendemos como valores aqueles juízos morais de uma sociedade, os quais determinam o que é adequado e o que é inadequado. Nesse sentido, "o niilismo é um termo que ganha sentido relativamente na reflexão axiomática de Nietzsche. Designa a desvalorização dos valores, ou seja, sua perda de autoridade reguladora" (WOTLING, 2011, p. 49).

Convém compreender, portanto, como os valores morais interferem no tipo de profissionais que nos tornamos. Em Nietzsche (2009), cultura (ou civilização) é um processo agressivo e a formação do indivíduo se relaciona com a violência, ao se impor a forma adequada/inadequada de agir baseada em princípios morais que não consideram os valores individuais. A moral é um problema central na análise axiológica ocidental nietzscheana quando questiona os valores morais vigentes. Os princípios morais estão relacionados com o ponto de vista histórico dos indivíduos na contemporaneidade, pois a humanidade não cria novos valores, eles são condicionados por valores conhecidos por meio da história. A moral, que não é isenta do sujeito, visa a formar certos tipos de homens e de mulheres de acordo com os interesses desses valores vigentes.

As várias reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir dos anos 1990 defendiam, e ainda defendem, valores mercadológicos do ensino. O ensino passa a ser massificado, mas o sistema continua sendo de elite (ESTEVE, 1999a). Imperam os valores escolares voltados para o conteudismo, a memorização, o sistema avaliativo quantitativo e a meritocracia. Nessa conjuntura, o trabalho docente é ainda mais desvalorizado e desumanizado.

Defendemos, nesta pesquisa, os valores educacionais numa perspectiva progressista em favor da autonomia do ser dos professores e dos estudantes. Segundo Freire (2018), é necessário compreender que o ensinar só é possível numa via de mão dupla entre ensinar e aprender, não existindo possibilidade de haver a docência sem a discência. Formar indivíduos não é treinar e decorar conteúdos, mas compreender que é somente na relação entre o eu e o outro que aprendemos. Na contramão do neoliberalismo, pensamos numa educação progressista, defendida por Freire (2018), a qual condena a exploração e a exclusão, é contra a prática

[3] Conforme Wotling (2011), o termo niilismo designa a perda de autoridade reguladora da vida. Representa uma defasagem entre a potência de nossas pulsões e os ideais presentes nos sistemas de valores vigentes.

bancária[4] e busca manter vivo o gosto pela rebeldia[5]. Essa educação progressista nos exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica da prática e reconhecimento das identidades culturais.

Diante da precarização do trabalho docente, das cobranças sociais sobre os professores e da constante desvalorização da profissão, é possível inferir que o mal-estar é um fato, o qual pode acometer esses profissionais em exercício. Porém, é sabido que cada área, cada disciplina ministrada, possui especificidades e, consequentemente, o mal-estar docente se apresentará de diferentes modos para cada professor e professora. No processo de estudo dos autores que criticam o movimento ESP e contra-argumentam, sentimos a necessidade de pensar nas especificidades do ensino de Biologia, com foco no Ensino Médio. Nos projetos de lei que transitaram no Legislativo, nos *sites*, nas redes sociais, nas mídias e nos discursos, há a recusa de se abordar nas escolas as questões de gênero, sob a queixa de que existe, nessas instituições, uma imposição ideológica sobre a sexualidade das crianças. Ora, como é possível ensinar Biologia sem tratar de gênero? É nesse aspecto, portanto, que buscamos refletir sobre algumas especificidades do trabalho dos professores de Biologia.

Fizemos essa opção por considerarmos que, por lidarem com questões que envolvem o corpo e a sexualidade, os professores de Biologia estão numa posição vulnerável, do ponto de vista do exercício docente, visto que a sociedade tem constantemente visto a escola como uma ameaça à moralidade da instituição familiar, sobretudo com o "fantasma" do projeto ESP e com o mito da **ideologia de gênero**[6]. Nesse contexto, esses docentes estão de forma ainda mais intensa expostos às condições de mal-estar.

Em nosso mapeamento dos problemas enfrentados pelos professores e pelas professoras na contemporaneidade, apontamos, também, o fardo do preconceito que recai sobre a docência na educação básica, além do baixo *status* social e profissional, o que demanda uma reflexão sobre a resistência em relação à presença e ao lugar da profissão na sociedade do século XXI. Então, buscamos respostas para a seguinte questão: de que forma os professores de Biologia do

[4] Ou pratica depositária em que o processo de ensino e aprendizagem é compreendido como uma transação bancária: os professores são reduzidos a meros transmissores de conhecimento que depositam nos estudantes os conteúdos de suas formações.

[5] No sentido da não conformação, de reagir ao estado das coisas

[6] Como produto do ultraconservadorismo brasileiro, conforme Junqueira (2019), o termo faz referência aos professores que usurpam o direito dos pais de ensinar a educação moral e ensinam convicções contrárias aos valores da família, obrigando os meninos a vestirem saia e as meninas a se desligarem se sua vocação de cuidar dos outros, o que configura uma narrativa falaciosa de pessoas que objetivam incutir mentiras com ares de cientificismo.

Ensino Médio têm (res)significado a docência diante das condições de mal-estar, no sentido da resistência?

Essa pergunta se faz pertinente quando problematiza o modo de enfrentamento do mal-estar no sentido da resistência. Os professores resistem às condições e às determinações que lhes são impostas? Como os professores reagem às investidas conservadoras do movimento Escola sem Partido? Como são construídos os espaços para resistência? Essas questões são fundamentais para pensarmos os modos de lidar com o mal-estar docente, que não é uma condição fixa e que exige de nós um posicionamento.

Destarte, o objetivo geral da pesquisa foi compreender de que modo os professores de Biologia da rede estadual da cidade de Jataí - GO têm (res)significado o exercício do seu trabalho diante das condições de mal-estar docente. Para tanto, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Discutir, por meio das referências bibliográficas pertinentes, os significados que o trabalho docente adquire no contexto do mal-estar docente, na perspectiva das políticas educacionais;
- ✓ Compreender, à luz do conceito nietzschiano de niilismo, como a crise de valores da sociedade afeta o trabalho docente;
- ✓ Investigar o modo como os professores têm enfrentado o mal-estar docente e (res)significado suas práticas;
- ✓ Criar, como produto educacional, um canal no YouTube, intitulado **Docência e Resistência**, para contribuir com o enfrentamento do mal-estar docente.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada na rede estadual de ensino da cidade de Jataí - GO. Participaram da pesquisa seis professores de Biologia com atuação no Ensino Médio. E como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas.

A metodologia constituiu as seguintes ações: elaboração de plano de trabalho com delimitação de procedimentos de execução; seleção de referencial teórico que embasasse cientificamente a pesquisa; elaboração do roteiro das entrevistas; coleta de dados mediante parecer de aprovação do Comitê de Ética (parecer n. 3.736.542); armazenamento e transcrição dos áudios das entrevistas; análise e interpretação dos dados coletados e redação do relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí.

Como produto educacional, foi criado um canal de comunicação para professores e profissionais da educação, chamado **Docência e Resistência**, o qual se encontra na plataforma YouTube[7]. Esse canal foi criado com o objetivo de dar voz aos professores acerca de temas que circundam o exercício da docência. Consideramos que o debate coletivo sobre o tema é fundamental para que se criem condições de bem-estar docente por meio da coletividade.

Quanto à estrutura do trabalho, a dissertação está dividida em cinco capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, apresentamos a introdução, com um panorama geral da pesquisa; no segundo, um panorama das pesquisas brasileiras que se fundamentam no filósofo Nietzsche como referência para o estudo do mal-estar docente; no terceiro, explanamos o percurso metodológico da pesquisa; no quarto, abordamos as teorias que embasaram nosso trabalho e, na quinta parte, apresentamos a análise das entrevistas realizadas com os professores de Biologia da rede estadual de ensino da cidade de Jataí - GO. Por último, conforme referimos, constam as considerações finais.

Pretendemos, assim, contribuir com o entendimento do fenômeno do mal-estar docente. Nesse intento, a presente pesquisa significa mais que a conquista do título de mestra. É, também, uma forma de romper o silêncio sobre o mal-estar; aqui ecoa a voz dos professores que, por vezes, sentem que o exercício docente é solitário. Ela é um afago: vocês não estão sozinhos!

[7] Disponível em: https://www.youtube.com/Docenciaeresistencia.

2 NIETZSCHE E A DISCUSSÃO DO MAL-ESTAR DOCENTE NAS PESQUISAS BRASILEIRAS EM EDUCAÇÃO

Com o intuito de traçar um panorama geral das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o mal-estar docente entre 2014 e 2018, realizamos a revisão de literatura em duas etapas. Na primeira, em agosto de 2018, fizemos um levantamento de dissertações e teses no catálogo eletrônico da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES)[8]. Na segunda etapa, em julho de 2020, buscamos artigos no Portal de Periódicos da CAPES e, também, na plataforma Scientific Eletronic Library Online (SciELO)[9].

Para a etapa de busca das dissertações e teses, traçamos os seguintes requisitos: pesquisas publicadas nos últimos cincos anos (2014 a 2018) em programas de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado situados na grande área de ciências humanas e na área de conhecimento e concentração em educação. A chave de busca foi "mal-estar docente". A partir disso, encontramos um total de 23 pesquisas.

Num primeiro momento, foram organizadas as fichas catalográficas; selecionamos o título, as palavras-chave, o programa de pesquisa ao qual estavam vinculadas as pesquisas, o ano de publicação e os resumos. Após esse primeiro contato, buscamos na fundamentação teórica a presença do filósofo Friedrich Nietzsche. Dessa maneira, separamos todas as dissertações que citavam o filósofo e fizemos a leitura delas.

As pesquisas selecionadas no âmbito dos mestrados acadêmicos somam um total de 16. No quadro 1, a seguir, apresentamos as dissertações defendidas em 2014:

Quadro 1 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2014.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX: indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930)	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa – MG	Talitha Estevam Cabral (2014)

[8] A busca de dissertações e teses foi realizada em agosto de 2018. Acesso em: https://www.periodicos.capes.gov.br/.

[9] Acesso em: https://scielo.org/.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
Trabalho docente e estresse: um estudo com professores do IFMT – Cuiabá/MT	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso	Maelison Silva Neves (2014)
Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Shirley Sheila Cardoso (2014)
A qualidade de vida como constructo para a compreensão do mal-estar docente	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo	Rosangela Maria da Silva (2014)
Readaptação docente: trajetória profissional e identidade	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo	Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto Antunes (2014)
Mal-estar na docência: um estudo de caso no ensino público da Serra Gaúcha/RS	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Canoas - RS	Carla Weirich Lazzari (2015)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No bloco das dissertações de 2014, nenhuma trouxe como referência o filósofo Friedrich Nietzsche. Os pontos de destaque nesses trabalhos são os objetivos que demonstram a preocupação em analisar o adoecimento, as estratégias de enfrentamento do mal-estar docente, a qualidade de vida dos professores e a readaptação dos profissionais que estão expostos às condições de mal-estar. Em suas considerações finais, essas pesquisas sempre apontam para formas de enfrentamento, o que em nossa pesquisa será usado como formas de resistência.

Abaixo, no quadro 2, elencamos as dissertações defendidas em 2015.

Quadro 2 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2015.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
O mal-estar na educação, a natureza do trabalho docente: entre o sofrimento e o ressentimento	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília	Márcio Henrique de Carvalho (2015)
Mal-estar docente: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo	Elaine Cristina Mourão (2015)
O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – SP	Ana Paula Rodrigues Sanches (2015)
Expansão do Ensino Superior e identidade docente: desafios de uma profissão em crise	Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade de Passo Fundo – RS	Cosmo Rafael Gonzatto (2015)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Entre as dissertações publicadas no ano de 2015, sublinhamos a intitulada “O mal-estar docente, a natureza do trabalho docente: entre o sofrimento e o ressentimento”, de Carvalho (2015). Essa pesquisa parte da abordagem sociológica clínica e trata do sofrimento do trabalho e do ressentimento dos docentes ante a precarização do trabalho. Nesse contexto, Friedrich Nietzsche, na obra “Genealogia da Moral” (2009), traz como ponto de discussão o modo como o ressentimento adoece e retira o sentido do trabalho. Ademais, Carvalho (2015) levantou a questão da vontade de potência dos professores, que fora adoecida, colocando-os numa situação de adoecimento em relação à realidade de uma escola pública de Brasília.

A seguir, apresentamos o quadro 3, com as dissertações defendidas em 2016.

Quadro 3 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2016.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
A docência no Ensino Médio: motivações e expectativas de professores de química	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo	Gabriela Rodrigues Nery (2016)
Eu sou professora, e agora? As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	Indiara Rech (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nietzsche não consta entre as referências das dissertações publicadas em 2016. A pesquisa realizada por Neri (2016) chama atenção para o foco do estudo cujos participantes foram professores de Química. A autora identificou os elementos que levam esses professores da rede estadual de São Paulo a permanecerem, ou não, na docência. Destacamos os seguintes: a desvalorização da carreira, o trabalho precarizado e os baixos salários.

No quadro 4, listamos as dissertações defendidas em 2017.

Quadro 4 – Dissertações de mestrado acadêmico defendidas no ano de 2017.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
No que você está pensando? O discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rio Grande – RS	Letícia Farias Caetano (2017)
Modos de gestão e processo de trabalho docente na educação infantil da região sul do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - RS	Sandra Maria Orben (2017)

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
Bem-estar/Mal-estar no trabalho do professor de educação física em um centro de educação infantil de Campo Grande – Mato Grosso do Sul	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - MS	Gisele Aparecida Ferreira Martins (2017)
Mal-estar docente e síndrome de *burnout*: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões - RS	Valdemir José Debastiani (2017)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Das dissertações do quadro 4, publicadas em 2017, nenhuma tem Nietzsche como fundamentação teórica sobre o mal-estar docente. Todavia, ressaltamos a utilização do método genealógico a partir do filósofo Michel Foucault, que se aproxima do método genealógico nietzschiano, na dissertação intitulada "No que você está pensando? O discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade", de Caetano (2017). Ao optar pelo método genealógico, a autora busca interpretar os discursos sobre a profissão docente presentes no Facebook e desvelar o que acontecimentos históricos determinam sobre os problemas que acometem a docência nas primeiras décadas do século XXI. A pesquisadora destaca, ainda, a importância do estabelecimento de conexões históricas para tratar o tema do mal-estar docente. Na exposição do método de pesquisa escolhido, Nietzsche aparece citado por Veiga-Neto (2011).

Quanto às dissertações defendidas nos programas de mestrado profissional, localizamos três, elencadas no quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Dissertações de mestrado profissional (2014 - 2017).

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria e ano
Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas – RS	Clara Lisandra de Lima Silva (2014)
Um olhar sobre o mal-estar docente na perspectiva da contemporaneidade	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho, São Paulo – SP	Cristiane Pinholi Gregorin (2016)
Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores: o desafio de integrar pessoas	Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – RS	Silvia Regina Basseto Tolfo (2017)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática da Universidade de Pelotas - RS, "Sobre o mal-estar docente: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul", fundamenta-se em Nietzsche para discutir o mal-estar docente. Silva (2014b) estabelece como objetivo geral verificar o número de professores afastados da sala de aula no período de 2010 a 2011 nas escolas de rede estadual de Pelotas - RS. Nietzsche aparece num dos objetivos específicos, que propôs estudar o conceito de **eterno retorno** a partir da obra "Genealogia da Moral" (2009).

O **eterno retorno** é para tratar do corpo saudável. Nas palavras da autora, "o mal-estar docente está implicado na maneira como os sujeitos veem a vida e reagem as adversidades em uma luta subjetiva que permite, ou não, espaço para a felicidade" (SILVA, 2014b, p. 47). Optar pela construção de um ambiente de trabalho que proporcione felicidade é uma tarefa árdua, diária e incansável que os docentes precisam almejar que se repita. Esses conceitos

fundamentaram a construção do produto educacional intitulado “Ateliê de escrilecturas”, uma proposta de intervenção em conjunto com os docentes partícipes da pesquisa: a criação de um espaço para diálogo e problematização da banalização do mal-estar docente. Os canais de comunicação coletiva são enfatizados como fundamentais para construção do bem-estar dos professores.

Na sequência, apresentamos sete teses doutorais levantadas por meio do catálogo eletrônico da CAPES. No quadro 6, constam as teses defendidas em 2014.

Quadro 6 – Teses de doutoramento defendidas no ano de 2014.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás	Vanderleida Rosa de Queiroz (2014)
O reconhecimento social dos educadores do Ensino Superior a distância: possibilidades, dificuldades e dilemas	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro Filgueiras (2014)
O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Ademir Henrique Manfré (2014)
O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará	Maria Izabel Alves dos Reis (2014)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nesse bloco de teses, nenhuma possui Friedrich Nietzsche como referência teórica para análise e compreensão do mal-estar docente. Então, seguimos para as teses defendidas em 2016, no quadro 7.

Quadro 7 – Teses de doutoramento defendidas no ano de 2016.

Título	Programa de Pós-Graduação	Autoria/ano
Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares do magistério	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – SP	Antônio Igo Barreto Pereira (2016)
Os processos identitários do professor: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE?	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - RS	Ana Beatriz Garcia Costa Rodrigues (2016)
Entre fios e teias de formação: narrativas de professoras que trabalham com matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - SP	Luci Fátima Montezuma (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Encontramos, nesse conjunto, uma tese que traz Nietzsche como referência teórica na discussão acerca do mal-estar docente: “Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico”: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares do magistério, de Pereira (2016). O objetivo dessa pesquisa foi compreender as ligações existentes entre a perda de autoridade e o alto índice de violência escolar contra os professores de uma escola pública estadual de Ensino Médio, no município de Rio Branco - AC. A pesquisadora entrevistou dez professores, e eles apontaram o enfraquecimento da autoridade docente e que muitos adoecem e desistem da profissão. A questão da autoridade é tratada a partir de Nietzsche (2009), ao trazer alguns pontos contraditórios da moral vigente que contribuem para a angústia dos trabalhadores da educação e, consequentemente, para a perda da autoridade reguladora da relação professores-estudantes. Entre os pontos contraditórios, destaca-se que, ao mesmo tempo que a moral vigente perpetua valores cristãos, também perpetua inveja, vingança e ressentimento. E os professores se veem no meio do “fogo cruzado” das exigências institucionais e das exigências da sociedade.

Num balanço geral das teses e dissertações encontradas, três delas têm fundamentação teórica nietzschianas para tratar do mal-estar docente. A leitura dessas dissertações foi fundamental para a escolha metodológica e teórica da nossa pesquisa.

Após esse primeiro levantamento, partimos para a busca de artigos que fazem diálogo entre Nietzsche e o mal-estar docente. Em julho de 2020, realizamos buscas no Portal de Periódicos da CAPES e na plataforma SciELO. Como requisito utilizamos artigos publicados em língua portuguesa, sem a utilização de recorte temporal específico. A chave de busca foi “mal-estar docente - Nietzsche”. Dessa maneira, localizamos apenas duas publicações.

Conforme Cendon e Ribeiro (2008), o Portal de Periódicos da CAPES, criado em 2000, é uma biblioteca digital de importante relevância acadêmica e cujo objetivo é promover e facilitar o acesso às produções acadêmicas para novos pesquisadores. A plataforma SciELO, com 22 anos de existência, também é um importante repositório que abarca publicações do território nacional e fora dele. A escolha por essas plataformas se deu porque ambas são referências para a comunidade acadêmica brasileira, sobretudo no campo da educação.

No Portal de Periódicos da CAPES, foi possível levantar dois artigos. Já na plataforma SciELO, encontramos uma única publicação, que também constava do Portal da CAPES. Assim, os artigos coligidos foram “O niilismo nietzscheano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente” (SANTOS; SILVA, 2014) e “De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)” (GADELHA, 2005). Chama a atenção o baixo número de publicações encontradas que utilizam

o filósofo Friedrich Nietzsche como referência de análise do fenômeno do mal-estar docente, evidenciando que se trata de um tema recente nas pesquisas no Brasil.

Sobre o conteúdo dessas publicações, começaremos com o artigo publicado pela mestra em educação Yara Magalhães dos Santos e pelo professor doutor Sérgio Pereira da Silva. Essa publicação faz parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Câmpus Catalão, e traz como referência analítica do mal-estar docente os pensadores Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud. No artigo, intitulado "O niilismo nietzscheano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente", os autores objetivam discutir o mal-estar docente a partir da perspectiva niilista, como mais uma categoria de análise. Argumentam que é inegável que as condições políticas, econômicas e sociais são importantes para o debate do mal-estar, porém o mal-estar docente também pode representar problemas de cunho cultural e existencial, levando em consideração que sua expressão representa momentos de crises do trabalho docente. Os autores apresentam definições com base em pesquisadores de relevância acadêmica sobre o tema. Na definição de Esteve (1999a), o mal-estar docente é entendido como um estado de crise da profissão desencadeado pela precariedade dos recursos materiais, pela violência e pela acumulação de exigências. Para Nóvoa (1999), essa condição reflete a desvalorização social e profissional da classe e a pobreza das políticas educacionais.

No debate sobre a manifestação do niilismo no exercício docente, os autores ressaltam que pode ser percebida na dificuldade de os professores atribuírem sentido a suas atividades docentes, na falta de desejo de estar em sala de aula. O niilismo resulta das derrocadas de valores que incidem no trabalho dos professores, retirando-lhes o sentido do exercício docente. A consequência desses sintomas poderia causar o adoecimento da vontade de potência, entendida como potência que os professores têm para dar novo sentido ao trabalho, atrofiando e definhando suas existências.

Essa crise de sentido ocorre na imposição de valores educacionais dados como verdadeiros e universais, tais como o conteudismo, a repetição e o esvaziamento do valor formativo da educação. Nas palavras de Santos e Silva (2004, p. 147):

> [...] é necessário que cada professor ao fazer a leitura de uma dada teoria, poderá adotá-la como pressuposto para o trabalho sem, contudo, tê-la como uma indubitável verdade. Para Nietzsche construir olhares autônomos sobre uma teoria é saudável, e admiti-la como uma perspectiva é considerar que outras também podem ser aplicáveis ao trabalho.

Desse modo, quando se trata do sistema educacional, há políticas, normativas, documentos e manuais que determinam sobre o exercício dos docentes, criados a partir valores de uma verdade hegemônica, o que reflete a desvalorização dos valores formativos que estão muito além dos certificados e diplomas.

O artigo supracitado é resultante da pesquisa de mestrado intitulada "Do mal-estar docente dos professores: contribuições de Nietzsche e Freud" (SANTOS, 2013). Esse trabalho teve como objetivo investigar o mal-estar dos professores do Ensino Médio de Uberlândia/MG. Além de pesquisa bibliográfica, foram realizadas entrevistas com 16 professores que atuavam no Ensino Médio da rede pública. As entrevistas buscaram dar voz aos professores para expressarem suas angústias e inquietações com o exercício docente. A autora utilizou o método psicanalítico para a análise das entrevistas. Nas considerações do trabalho, ela aponta que foi possível detectar um estado de passividade e desesperança em alguns professores, o que se configura como niilismo, mas paradoxalmente também existe vontade de dar novos significados à prática docente.

O segundo artigo que coligimos na revisão de literatura é de autoria do professor doutor Sylvio Gadelha (2005), da Universidade Federal do Ceará. No texto, o autor explora os traços e contornos do mal-estar que acompanha professores a partir de interpretação do duplo Deleuze-Nietzsche. O propósito foi tornar visíveis os processos e os sintomas implicados na produção do mal-estar contemporâneo. Logo no início da reflexão, Gadelha (2005) menciona que, durante seu exercício docente, percebia uma paradoxal atitude dos professores: ao mesmo tempo que tinham um discurso que evidenciava o cansaço e o esgotamento, também estavam imersos no ativismo político que reveste a missão educativa de dignidade e humanismo. Na visão dele, os professores estariam "entre o imperativo de conscientizar-se como educador, cidadão e revolucionário, e sua difícil e grandiosa tarefa emancipadora, instalava-se a dor e a angústia, algo criado por certa crueldade" (GADELHA, 2005, p. 1259).

Nesse sentido, os professores têm suas vidas profissionais atravessadas pelo sofrimento – que também não pode ser desvinculado das condições materiais e econômicas –, "fruto de um modelo de desenvolvimento dependente e concentrador de renda, submetido às exigências das agências de financiamento do mercado transnacional capitalista" (GADELHA, 2005, p. 1260). Portanto, a atividade docente implica carregar fardos.

Logo no início do texto, o autor dispõe uma epígrafe do filósofo Gilles Deleuze, na qual se compara o burro (ou o camelo) com o sujeito niilista – ambos carregam fardos e têm suas vidas apoiadas no ressentimento por terem suas potências anuladas em face das diversas imposições das ditas "verdades superiores". No decorrer do artigo, o autor traz essa reflexão

para a vida dos professores. Esses fardos têm sua origem, também, na crise de valores da sociedade que foi sendo construída historicamente. Essa crise, conforme Gadelha (2005), está relacionada com os valores de transmissão de conhecimento postulados na modernidade pela revolução científica. A educação moderna tinha como principais incumbências civilizar, universalizar e emancipar, sendo elas de responsabilidade dos professores. Entretanto, com o passar do tempo, essas tarefas vieram se convertendo em fardos.

> É assim que, em nossa sociedade, 'ser professor', 'educar' e 'formar', por exemplo, tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes. Dir-se-ia, mesmo, que seriam atividades fundamentais para o presente e futuro dos homens. Observa-se, pois, uma valorização tal desse 'que-fazer' pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade moral: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza. (GADELHA, 2005, p. 1265, grifos do autor).

Diante dessa tarefa civilizatória, ideal valorativo moderno, o professor se assemelha a figura de um soldado que recebe ordens de instâncias superiores, renunciando aos valores formativos e humanitários da educação. É nesse momento que se instaura a crise e, por conseguinte, o niilismo. O fracasso da missão civilizatória e disciplinatória imputa aos professores o *status* de despreparo, ineficiência, desinteresse e apatia. É paradoxal o que se espera dos professores: ao mesmo tempo que se tem a importante missão de emancipar as novas gerações, também há um constante rebaixamento social da classe. Essas são ambiguidades explanadas no texto e que evidenciam os fardos da categoria docente em nossa sociedade. Os professores que deveriam formar o cidadão se convertem, na contemporaneidade, em *performers* e consumidores que "só interessam ao sistema na medida que em estejam permanentemente endividados" (GADELHA, 2005, p. 1269).

Nas considerações finais, o autor diz que o professor pode devir burro ou camelo (ou niilista) quando a profissão se torna um deserto, ou seja, um caminho árduo e sofrível se submetido a valores e entidades transcendentes que aniquilaram toda a potência transformadora desses profissionais, o que é característico de um estado de niilismo. É necessário, portanto, despertar a vontade de potência que fora atrofiada pelo sistema para que se renasça nos desertos.

Essas publicações vão ao encontro do que pretendíamos realizar nesta dissertação: usar o niilismo como mais uma categoria de análise do mal-estar docente. Os dois artigos, como a nossa pesquisa, não desprezam e/ou desconsideram que os fatores sociais e econômicos são determinantes na vida dos professores. Ademais, ambos provocam inquietações e perturbações

que cerceiam a atividade docente. Percebemos, desse modo, que trazer o enfoque axiológico para a discussão do mal-estar não significa desconsiderar que as condições matérias influenciam fortemente na angústia dos professores, entretanto é preciso esgotar as perspectivas de análise do fenômeno no exercício docente. As contribuições desses dois artigos confirmam as possibilidades de recorrer à filosofia de Friedrich Nietzsche para análise do mal-estar, a partir do conceito de niilismo, o que reafirma a relevância dessa categoria analítica para a compreensão desse problema e para engendrar o enfrentamento dele.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

Tendo em vista o caráter subjetivo do fenômeno mal-estar docente e niilismo, a pesquisa tem a intenção de descrever e apresentar a realidade dos sujeitos de pesquisa tal como ela é a partir do mundo vivido. Para isso, o método escolhido foi a fenomenologia que, conforme Triviños (1987, p. 47), "exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência". A escolha pela fenomenologia se deu pela possibilidade de "ruptura com o modelo generalista e universalizante da pesquisa que pretensamente separa o indivíduo-pesquisado e indivíduo-pesquisador" (MAIA; ROCHA, 2016, p. 719). Neste trabalho, a pesquisadora ao descrever o fenômeno estudado, constrói o conhecimento a partir do vivido, o que as aproxima do olhar dos participantes da pesquisa que, ao vivenciarem o mal-estar docente, formam consciência que atribuirá sentido à realidade.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Nesse tipo de pesquisa, "os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto" (TRIVIÑOS, 1987, p. 129). Com a pesquisa se volta para o caso particular dos professores de Biologia em exercício no Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de Jataí - GO, nossa preocupação foi verificar como os participantes da pesquisa têm (res)significado suas práticas docentes diante das condições de mal-estar, no sentido da resistência. Além disso, buscamos a interpretação do contexto em que os professores se situam e as similaridades com outros casos já estudados. Os estudos de caso, conforme Lüdke e André (1986), são bem delimitados constituindo-se como único dentro de uma totalidade levando em consideração o contexto em que está inserido. Os estudos de caso se desenvolvem a partir de três etapas: a exploratória (revisão de literatura); a coleta de dados (entrevistas) e a análise de dados.

As entrevistas, como instrumento de coleta de dados empregado nas pesquisas em educação de abordagem qualitativa, facultam uma relação de interação entre o pesquisador e o participante – uma relação recíproca de comunicação com o tema, possibilitando um maior aprofundamento nos pontos levantados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Utilizamos a entrevista semiestruturada porque, segundo Lüdke e André (1986), possibilitam que os participantes da pesquisa discorram livremente sobre os temas contidos nas perguntas.

Participaram da pesquisa os professores de Biologia da rede estadual de ensino da cidade de Jataí - GO que estivessem em exercício docente no Ensino Médio. Não foram incluídos na amostra os professores e professoras de Biologia que ocupassem outros cargos, como direção e coordenação, e/ou que estivessem ministrando aulas no Ensino Fundamental. Focamos o

trabalho docente no Ensino Médio por conter, no currículo de Biologia, conteúdos sobre gênero, que entra em conflito com os ideais do movimento ESP.

Foi realizado um levantamento na Coordenação Regional de Educação de Jataí (CRE) concernente ao número de escolas que ofereciam o Ensino Médio na cidade[10]. A partir disso, contabilizamos um total de nove instituições. Em seguida, iniciamos o trabalho de ir a cada escola para verificar a quantidade de professores formados em Biologia e quantos deles atuavam no Ensino Médio. Foi constatado o total de 31 professores formados em Biologia, dos quais 19 atuavam no Ensino Médio e 12, no Ensino Fundamental – destarte, esse foi o número de professores desconsiderados na pesquisa. Nessas visitas às escolas, falamos com os professores de Biologia que estavam presentes, e solicitamos à coordenação os contatos, e-mail e/ou telefone, dos que estavam ausentes.

Quanto às questões éticas, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de ética do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, via Plataforma Brasil, e aprovado em 29 de dezembro de 2019, sob o CAAE n. 21660619.6.0000.8082 e parecer n. 3.736.542. Todos os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), assinado no ato da participação. Foi garantido aos participantes que todos os dados colhidos seriam utilizados apenas para fins de investigação e que suas identidades não seriam expostas. Convém registrar que os dados da pesquisa não foram extraídos em conjunto com o produto educacional; o convite para a participação da gravação do produto foi feito após a coleta de dados, porém nenhum dos participantes da pesquisa aceitou participar.

O próximo passo foi contatar os professores. Enviamos e-mail nos apresentando e solicitando comunicação telefônica e, no caso daqueles cujos números de telefone foram passados pela escola, o contato se deu diretamente via ligação. Nesse processo, encontramos algumas dificuldades, como: um professor de licença médica; uma professora de licença maternidade; três professores que não tinham espaço na carga horária para conceder entrevista, por trabalharem nos três turnos; quatro professores que não conseguimos contatar e quatro professores que, em todos os contatos, solicitaram que retornássemos na próxima semana e, por fim, recusaram-se a participar. Portanto, dos 19 professores, apenas 6 foram entrevistados.

Os participantes da pesquisa pertenciam a quatro escolas diferentes, que denominamos ficticiamente de colégios Verde, Azul, Vermelho e Amarelo.

Com 63 anos de fundação, o Colégio Verde (nome fictício) está localizado na região central de Jataí e atende uma média de mil estudantes, distribuídos em: Ensino Fundamental II

[10] Algumas dessas escolas ministram, também, aulas para a segunda fase do Ensino Fundamental.

(vespertino), Ensino Médio (matutino e noturno) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noturno). Em sua estrutura física, o colégio possui 10 salas de aula com ar-condicionado e quadro-branco, com capacidade para 40 estudantes; 1 quadra poliesportiva coberta; 1 biblioteca (com 1 professora responsável, em desvio de função); 1 laboratório móvel de ciências, além de 12 *data shows* e 10 caixas de som. No quadro de pessoal, há um total de 75 funcionários, dos quais 30 são professores em exercício. Desse número de docentes, três trabalham sob regime de contrato temporário, e os outros são efetivos.

Fundado em 1971, o colégio Azul está localizado na região periférica de Jataí e atende em média 700 estudantes, distribuídos em Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. O prédio em que a escola funcionou até 2012 foi embargado pelo corpo de bombeiros quando corria riscos de desabar. Desde então, a escola funciona em um prédio alugado pertencente à prefeitura do município, onde, antes, funcionava uma escola de Ensino Fundamental I. De acordo com as informações fornecidas pela gestora, outro prédio foi construído, mas a obra se encontra abandonada desde 2019, por falta de recursos para sua finalização. No espaço físico em que a escola está operando, há dez salas de aula, sendo uma sala *container* (a única que conta com ar-condicionado). A capacidade de estudantes por sala varia de 18 a 36. Não há biblioteca nem quadra poliesportiva. Para as aulas de educação física, o colégio aluga uma quadra aberta próxima à escola. Não há laboratório de informática nem de ciências. Ficam à disposição dos professores, para a execução das aulas, quatro *data shows* e três caixas de som. O colégio agrega 45 funcionários, sendo 32 professores; desse número, 23 são contratos temporários e 9 são efetivos.

Fundado em 1967, o Colégio Vermelho (nome fictício) está situado em região periférica da cidade. Em 2017, tornou-se um Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) que oferece o 9º ano do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, atendendo em média 600 estudantes. Seu espaço físico é composto por 14 salas de aula, mas apenas 10 são usadas em razão do espaço limitado das demais. As que estão em uso comportam 30 estudantes e são equipadas com ar-condicionado. Há salas com quadro-branco e outras com quadro de diz. Esse colégio conta com 40 funcionários, sendo 18 professores; desse número, 8 trabalham sob o regime de contrato temporário e 10 são efetivos.

O colégio Amarelo foi fundado em 1962 e está localizado na região central da cidade. Em 2014, passou a ser um CEPI que oferece vagas apenas para o Ensino Médio, atendendo em média 600 jovens. Os estudantes entram às 7h30min e são liberados às 17h. Professores e estudantes fazem todas as refeições na escola e passam o dia juntos. O espaço físico conta com 11 salas de aula com capacidade para 35 estudantes, sendo 2 salas *container*. Todas são

equipadas com quadro-branco e, também, com ar-condicionado, porém não se pode ligá-los todos ao mesmo tempo devido à precariedade das instalações elétricas do prédio. Há uma biblioteca, com professor responsável, em desvio de função. Entre os recursos didáticos disponíveis, há livros didáticos; cinco *data shows*; três caixas de som e um microscópio para as aulas de Biologia. Destacamos que esse é o único colégio que possui esse instrumento para as aulas de Biologia. Contudo, não conta com laboratório de informática nem de ciências. Há 44 funcionários, sendo 24 professores – 10 sob regime de contrato temporário e 14 efetivos.

3.1 O produto educacional

Os mestrados profissionais, criados em 2001 pela CAPES, têm a exigência da criação de um produto educacional como trabalho de conclusão. Os produtos são criados pelos mestrandos como propostas de intervenção nas realidades investigadas. De acordo com o Documento de Área 46 da CAPES (BRASIL, 2019, p. 5):

> O mestrando deve desenvolver um processo ou produto educacional e utilizá-lo em condições reais de sala de aula ou espaços não-formais ou informais de ensino em formato artesanal ou de protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo aulas, um equipamento, uma exposição etc.

Os produtos educacionais, como componente obrigatório dos mestrados profissionais, devem ser desenvolvidos no ambiente da sala de aula ou de outros espaços educacionais. Eles devem apresentar saídas para as transformações na prática docente. O produto proposto nesta pesquisa tinha como ideia inicial a produção de um documentário sobre a realidade dos professores de Biologia do Ensino Médio. Após nossas primeiras conversas com os participantes das entrevistas, muitas questões a respeito do mal-estar docente foram surgindo, tais como a falta de professores vinculados a espaços coletivos que discutissem a precarização das condições de trabalho. Outra questão com a qual nos deparamos foi a recusa dos participantes em aparecerem nos vídeos que seriam produzidos após a coleta de dados. Assim, o produto educacional proposto foi construído com o objetivo de debater sobre questões que surgiram durante a coleta de dados.

Nosso produto se constitui como material de vídeo produzido e publicado na plataforma do YouTube – o canal **Docência e Resistência**. Sua criação teve como propósito produzir vídeos com professores, abordando os desafios que eles enfrentam no exercício docente e como os encaram. No processo de desenvolvimento, a ideia inicial era que os protagonistas dos vídeos

fossem professores de Biologia do Ensino Médio, porém não houve aceite por nenhum deles, conforme explanamos anteriormente. Diante dessa situação, convidamos professores de diferentes disciplinas, áreas e segmentos educacionais. Até o momento, o canal conta com dez vídeos sobre diversos temas, como militância, neoliberalismo, resistência docente, trabalho docente, mal-estar, docência e pandemia, entre outros. Escolhemos utilizar o YouTube em virtude de sua popularidade. Conforme pesquisa realizada pelo YouTube Insights (YOUTUBE..., 2017), 95% da população *online* do Brasil acessam a plataforma.

Após estudo sobre o mal-estar docente, é necessário pensar em condições de bem-estar docente na prática real. Tendo isso em vista, o canal foi concebido com o desígnio de estabelecer comunicação entre professores, entre profissionais da educação, como um espaço de diálogo sobre as angústias que permeiam o trabalho docente. De acordo com Esteve (1999b), é fundamental que se criem canais de comunicação para que os professores possam partilhar suas experiências, inquietações e angústias. É mediante a coletividade que a sensação de uma docência solitária será convertida em docência coletiva.

Os materiais foram, em sua maioria, produzidos por nós, com o auxílio de uma câmera de vídeo disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, do Instituto Federal de Goiás (IFG). Também realizamos a edição dos vídeos, mediante versões gratuitas de *softwares* para esse fim. Ademais, há vídeos filmados pelos professores por meio dos seus celulares, o que ocorreu mormente durante a pandemia de Covid-19.

De acordo com as estatísticas disponibilizadas pelo YouTube, o canal possuía, até outubro de 2020, 197 inscritos e 1,5 mil visualizações. Convém salientar que o nosso produto não acabará quando a pesquisa for finalizada; o intuito é dar continuidade a esse espaço, alimentá-lo com mais vídeos, para seguirmos na luta pela resistência coletiva entre professores e professoras do nosso país.

4 O MAL-ESTAR DOCENTE COMO POLÍTICA DE GOVERNO

Explanamos, aqui, as discussões teóricas que foram apropriadas no percurso da pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro seções, a saber: o trabalho docente nos marcos do capitalismo; o mal-estar docente na perspectiva teórica; o mal-estar e o niilismo docente e as políticas educacionais e seus efeitos para os professores.

4.1 O trabalho docente nos marcos do capitalismo

O trabalho docente, bem como o seu sentido e as suas valorações, se modifica acompanhando as transformações socioculturais e econômicas de dado momento histórico, adquirindo múltiplos significados, por carregar consigo diferentes valores. Nesta seção, discorremos acerca das concepções de trabalho, precisamente nos marcos do capitalismo.

Com o surgimento dos Estados Modernos e a expansão do capitalismo, a partir da metade do século XV, o trabalho é marcado por modificações. A mercantilização, a expansão do capital, o êxodo rural e a ascensão da classe burguesa fizeram imperar os valores do acúmulo e do consumismo, que culminaram na Revolução Industrial. O local de trabalho passou a ser, também, as fábricas, e os trabalhadores foram convertidos em proletários que não possuem acumulação de riqueza. Nesse contexto, a educação, controlada pelo Estado, tem como objetivo formar mão de obra especializada e contribuir para a disseminação dos valores burgueses. Numa concepção hegemônica e capitalista, o trabalho é entendido apenas como ganha-pão e meio para a sobrevivência, o que o torna alienante; ele "deforma, escraviza e desumaniza" (QUEIROZ, 2016, p. 152).

No contexto do capitalismo, o desenvolvimento das tecnologias muda a valorização do trabalho. Esse processo tende a valorizar trabalhadores que possuem conhecimentos teóricos e competências para a resolução de problemas, o que exige formação especializada dos profissionais. Há contradições que precisam ser compreendidas nesse processo, pois, ao mesmo tempo que se valoriza o trabalhador capacitado, deprecia-se aqueles que os formam, os professores.

Numa sociedade capitalista, dividida em classes, os docentes se situam entre aqueles que "são destituídos dos meios de produção fora da atividade, possuem apenas a força de trabalho para ser vendida no mercado, têm seu processo de trabalho normatizado pelo Estado e participam de sindicatos" (ALVES, 2012, p. 28), exatamente como a classe operária. O trabalho docente passa, também, por um processo de proletarização marcado pela perda de controle do

seu processo de trabalho. Essa perda tem como consequências o enfraquecimento da autonomia e a alienação dos direitos.

A proletarização do trabalho docente está relacionada a um processo de desqualificação do trabalho de ensinar. É importante ressaltar que, ao contrário da proletarização, a profissionalização é uma saída à desvalorização da docência, que é pauta de luta de diversos movimentos sociais brasileiros.

> As linhas de análise da tese da proletarização do trabalho do professor, especialmente do ensino fundamental e médio, fazem referência à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, como também, às condições socioeconômicas a que foram submetidos os professores, que, em vista disso, passaram a se organizar politicamente. Os debates situam-se em torno de interpretações que, de uma forma, explicam o trabalho docente como caracteristicamente capitalista, ou como não capitalista e, de outra, descartam a polarização e buscam esclarecer o trabalho docente como síntese de relações sociais, considerando os professores como sujeitos participativos que se aliam a outros trabalhadores como prática de resistência, a exemplo da luta contra o regime militar nas manifestações sindicais da categoria. (ALVES, 2012, p. 30).

No quadro do neoliberalismo, fortemente difundido na Europa a partir do século XX, o trabalho contrai especificidades ainda mais complexas, decorrentes do "imperativo da globalização" (OLIVEIRA, 2004, p. 1129). Problemas sociais se intensificam, como o aumento da taxa de desemprego estrutural, o aumento do número de trabalhadores informais, as terceirizações e a instabilidade. Dessa maneira, modifica-se drasticamente toda a realidade social, que consequentemente afeta, também, o sistema escolar. Na educação, o neoliberalismo se apresenta em várias reformas iniciadas na década de 1990, as quais desencadearam transformações drásticas no trabalho docente. Essas reformas evidenciam o valor mercadológico que se dá à educação, de modo que ela perde seu valor de transformação social. Oliveira (2004, p. 1129) descreve que:

> Na transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo para o globalismo, a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas. Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida.

Os ideais de universalização da escola, ora vistos como um meio seguro para a mobilidade social, perdem seu valor. Nos anos 1990, inaugura-se um sistema ainda mais complexo: o neoliberalismo, que cai como uma “bomba”, provocando estilhaços que atingem a educação e o trabalho docente. Nesse sistema, a educação visa a formar indivíduos para a empregabilidade e, por conseguinte, exigirá que o trabalho dos professores seja focado na reprodução de conteúdo para atingir esse fim.

Nesse sistema, reconfirmam-se os papéis da escola e do trabalho dos docentes. Professores se tornam prestadores de serviços. Modifica-se, também, a forma de captação de recursos para o sistema educacional, por meio da iniciativa privada. Os valores que irão imperar na educação a partir dessas mudanças são os de eficácia, eficiência e excelência, baseados nos princípios gerencialistas da educação.

O desempenho da educação e do trabalho docente passam a ser aferidos pelos dispositivos de avaliação escolar criados pelos Estados e agências não governamentais, com o objetivo de medir, quantitativamente, a tríade valorativa neoliberal da eficácia, da eficiência e da excelência das gestões administrativas escolares. Assim,

> vai se perdendo no processo a construção histórica da educação como um bem público, um direito social e que, como tal, não pode ser regulada como mercadoria, produto ou resultado passível de mensuração entregue a especialistas em medição e números. O desenvolvimento de avaliações em larga escala guarda relação com a necessidade de melhor conhecer as diferenças e assimetrias no sistema. [...] A busca em corrigir assimetrias na oferta educacional, centrou seu foco na gestão escolar para otimizar o emprego dos recursos públicos, em um modelo descentralizado, o que resultou na expressiva preocupação com a eficiência do sistema em um contexto de reestruturação do Estado centrado na nova gestão pública. (OLIVEIRA, 2015, p. 641).

A escola passa a ser um meio de disseminação dos ideais competitivos de mercado e seu papel é reduzido a formar jovens para o mercado de trabalho. Caso esses ideais não sejam atingidos, a responsabilidade cairá sobre os docentes. Nesse contexto, as exigências postas aos professores passam a ir muito além do papel formativo; são atribuídas a eles as funções de mediador de conflitos na sala de aula, de psicólogo, de assistente social, de facilitador e de reprodutor de conteúdo (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Dessa forma,

> o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento e elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de

> compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

O acúmulo de atribuições não traz melhorias às condições de trabalho dos professores. O arrocho salarial, o aumento do número dos professores contratados temporariamente, as perdas de garantias trabalhistas e o não respeito ao piso salarial são fatores que acabam por determinar um estado de precarização do trabalho docente. A partir das reformas educacionais que se arrastam desde os anos de 1990, Evangelista (2016) traça quatro faces da tragédia docente do Brasil: o professor reconvertido, o desqualificado, o responsabilizado e o "cadeizado[11]".

A primeira face, do professor reconvertido, foi um processo iniciado nos anos de 1980 e que ganhou maior visibilidade no Brasil a partir dos anos de 1990. Com as mudanças na relação de produção e o aumento do desemprego estrutural, criaram-se políticas educacionais para atender pressões econômicas. Nesse sentido, a reconversão diz respeito às mudanças nas funções docentes mediante a criação de sistemas de "avaliação de alunos, professores e gestores; na profissionalização do magistério; no sistema de certificação; gratificações por desempenho; na flexibilização da legislação e currículo" (EVANGELISTA, 2016, p. 5).

Essas situações acarretam a segunda face da tragédia docente no Brasil: a desqualificação dos professores. Segundo Evangelista (2016, p. 9), a figura do professor é utilizada como "bode expiatório para explicar a má qualidade do ensino, o atraso do povo brasileiro e a permanência da pobreza". Governos, mídias e sociedade reproduzem discursos depreciativos sobre os professores com o intuito de despolitizar e desqualificar a profissão. Essas situações levam à terceira face: a responsabilização. As crises econômicas enfrentadas no Brasil, a partir dos anos de 1990, eram explicadas com base na falta de profissionalismo dos professores. A responsabilidade dos problemas no sistema educacional é dirigida aos docentes sob o pretexto da má gestão escolar, isentando os governantes da responsabilidade dos investimentos. Os índices de desemprego passam a ser de responsabilidade dos professores, assim como o fracasso escolar.

A quarta face da tragédia do trabalho docente no Brasil, o professor cadeizado, é relacionado por Evangelista (2016) ao rápido crescimento da Educação a Distância (EaD), que se tornou a principal estratégia de formação de professores no Brasil. Essa expansão da EaD está presente nas esferas públicas, mas principalmente nas instituições privadas. Isso demonstra

[11] O termo "cadeizado" é concernente ao fenômeno da expansão e crescimento da Educação a Distância (EaD) que precariza a formação docente.

que o Estado "desertou da tarefa da formação do magistério nacional" (EVANGELISTA, 2016, p. 14).

O processo histórico de desmonte da educação pública e a precarização do trabalho docente imposta pelo sistema neoliberal deixam os professores em situação de vulnerabilidade social e expostos ao mal-estar. As pressões sociais, as pressões dos Estados e das gestões, a exigência de resultados, a competitividade e o desprestígio da profissão alimentam angústias e inquietações que podem até adoecer esses profissionais. Torna-se necessário, portanto, um estudo sobre a manifestação do mal-estar e os modos de enfrentamento dessas situações. Com tal propósito, na sequência, apresentamos o conceito do mal-estar docente.

4.2 Mal-estar docente na perspectiva teórica

O mal-estar docente é um tema que vem ganhando espaço em pesquisas no Brasil. O conceito não é algo simples de ser definido, em razão do seu caráter subjetivo. Nesta sessão, pretendemos explorar sua definição e apontar alguns fatores sociais e políticos que se apresentam como condições desse mal-estar.

Na educação, o termo mal-estar é tratado como manifestações negativas que atingem professores e professoras em seu exercício docente. Entre elas, Santos (2013, p. 23) sublinha "manifestações físicas, psíquicas, sociais e existenciais, e que denunciem algo de errado na organização do trabalho docente que precise ser reparado". Em linhas gerais, o mal-estar nomeia aquelas situações desconfortáveis que podem desencadear o adoecimento desses profissionais.

Esteve (1999a, p. 25) usa o termo para descrever "os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência". É comum, nas pesquisas em educação sobre mal-estar docente, vermos sua associação com a chamada síndrome de *burnout*. Em 2019, a doença foi detalhada na 11º Revisão de Classificação Internacional (CID-11) publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Conforme as Nações Unidas (SÍNDROME..., 2019, n.p.[12]), esse documento aborda o *burnout* como "síndrome [...] resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso".

A associação da síndrome de *burnout* ao mal-estar docente é mencionada por Esteve (1999a, p. 57) quando revisa a literatura europeia sobre o tema. O autor enfatiza que o fenômeno

[12] Não paginado.

não pode ser analisado apenas na perspectiva patológica, devendo levar em consideração outros fatores, como as mudanças sociais, políticas e econômicas em ritmo acelerado, que poderão, ou não, desencadear sintomas de um "ciclo degenerativo da eficácia docente". Os primeiros indicadores de mal-estar docente começam a se tornar evidentes nos anos de 1980, nos países mais desenvolvidos, concomitantemente à transição do ensino de elite para o ensino massificado – período corresponde, também, à ascensão do neoliberalismo.

A massificação do ensino exige dos professores e dos estudantes responsabilidades sem dar as condições necessárias para o cumprimento delas. Novas exigências são direcionadas pelos governos, pelas escolas e pela sociedade. O ensino passa por modificações; vigora a "exigência social de submissão e integração à ordem estabelecida" (ESTEVE, 1999a, p. 22). Um problema levantado pelo autor é a formação dos professores sem o devido suporte para o acompanhamento dessas mudanças. Esses problemas atingem todas as esferas do ensino, tanto na educação básica quanto no Ensino Superior. O ensino – antes, de elite e, agora, massificado – continua a imputar aos docentes a responsabilização do fracasso de um sistema deficiente.

> Nossa sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica a nós, professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo de nosso trabalho, quando na verdade deprecia tudo o que não tenha valor material [...] É injusto que nossa sociedade nos considere únicos responsáveis pelos fracassos de uma sistema educacional massificado, apressadamente maquiado para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade. Sobretudo quando ninguém se atreve a redefinir funções porque pode se tornar impopular. (ESTEVE, 1999a, p. 19).

A obra de Esteve (1999a) pretende investigar as causas e efeitos do mal-estar, bem como levar à reflexão sobre a prática docente e as exigências sociais no contexto das aceleradas mudanças sociais iniciadas no século XX e prolongadas até os dias atuais. Na tentativa de definir o mal-estar docente, primeiramente, indicamos algumas das suas principais consequências, elencadas por Esteve (1999a, p. 78), para compreendermos como esse fenômeno se expressa no cotidiano dos professores. São elas:

> 1. Sentimento de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar; 2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal no trabalho realizado; 3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas; 4. Desejo manifesto de abandonar a docência; 5. Absentismo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada; 6. Esgotamento. Cansaço físico permanente; 7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa; 8 Estresse; 9. Depreciação do ego; 10 Ansiedade como estado permanente, associada

> como causa e efeito de diversos diagnósticos de doença mental; 11 Neuroses reativas; 12. Depressões.

Na mesma obra, o autor relaciona alguns indicadores de mal-estar docente na Europa, importantes para a análise de nossa realidade. Esses indicadores são: alteração no papel do professor, com aumento das exigências de trabalho, incumbindo-lhe outras responsabilidades além do ensino; contradições e contestações que se manifestam na fluidez dos valores sociais sobre a educação e que acabam por demonizar, sobretudo por meio do discurso midiático, a figura dos professores; modificação do apoio do contexto escolar, quando os pais deixam de ensinar os valores fundamentais para a vida coletiva e acabam por culpar os professores pelos problemas disciplinares; intenções do sistema de ensino e avanço do conhecimento, quando os objetivos da escola não correspondem ao contexto social e, ainda, quando os avanços contínuos dos saberes disseminados pelas tecnologias fazem os professores não serem valorizados pelos saberes de suas formações, e deturpação da imagem do professor pelas mídias, o que corrobora a estereotipagem dele.

Diante desses indicadores e sintomas do mal-estar docente, podemos defini-lo como um estado de desassossego, inquietação, angústia e perturbação, fruto de um sistema que cerceia cada vez mais os professores. Sentimentos como o desencanto asfixiam e aniquilam a existência desses profissionais, porquanto retiram o sentido real do trabalho deles. A atividade docente, que já fora considerada sacerdócio, é repetitiva pelo atual sistema de ensino, que exige dos professores uma carga horária semanal exaustiva, chegando a três turnos por dia e podendo causar lesões mentais, físicas e existenciais. Para Esteve (1999a, p. 14), "o primeiro passo para acabar com o mal-estar docente é defini-lo. Saber em que consiste. Evitar a imprecisão desse sentimento indeterminado".

O mal-estar docente decorre, portanto, de condições construídas ao longo da história, principalmente dentro das mudanças da sociedade que culminaram na lógica do produtivismo, o qual gera acúmulo de diversas funções aos professores. Na ótica de Queiroz (2014, p. 14), o problema afeta todo o sistema educacional:

> Em todo o sistema educacional observam-se as condições deflagradoras do mal-estar docente: ampliação das exigências, precarização das condições de trabalho; redução de prazos para a realização das muitas tarefas; indução à competitividade; responsabilização por soluções de problemas sociais diversos; desvalorização social da profissão; empobrecimento salarial; desarticulação do coletivo docente; enfraquecimento das associações sindicais; entre outras. Como efeito das mudanças, estas condições põem em teste, em último grau, a possibilidade de realização do trabalho docente e a

> resistência dos professores que optam, ou se veem obrigados, a seguir executando-o.

Os professores, em meio a essa realidade retratada por Queiroz (2014), ainda precisam definir o que irão fazer e quais valores defenderão – momento gerador de mal-estar. É nesse ponto que os docentes se veem perdidos entre os valores defendidos pela escola e pela sociedade e os seus valores educacionais individuais, que são desconsiderados.

> Muitas vezes o professor vive uma profunda ruptura com a sociedade ou com a instituição educacional em que trabalha; enquanto, pessoalmente, pode descordar da forma com que funciona ou dos valores que promove; mas, ao mesmo tempo, o professor aparece aos olhos dos alunos como um representante da sociedade e da instituição. (ESTEVE, 1999a, p. 32).

O autor relembra a história do filósofo Sócrates, que fora acusado de corromper a juventude por contestar os valores vigentes na sua época. Se um professor, individualmente, ousa questionar os valores educacionais defendidos pelos governos e pela sociedade, ele é "isolado e neutralizado". Essa discussão sobre a divergência valorativa no campo educacional pode ser pensada, também, com base no filósofo alemão Friedrich Nietzsche, mais precisamente a partir do conceito de niilismo, que será abordada a seguir.

4.3 Mal-estar e niilismo docente

Na presente seção, abordamos o mal-estar docente numa perspectiva axiológica. Haja vista que há conflitos valorativos entre as políticas educacionais vigentes, os valores sociais e o exercício docente, utilizamos os estudos do filósofo alemão Friedrich Nietzsche (1844-1900) sobre o niilismo para entender seu desenvolvimento em situações de mal-estar. Do latim *nihil* (nada, negação), o termo foi estudado por alemães, russos, franceses e italianos como um **espírito de negação** que representa o mal-estar na cultura do mundo ocidental. Comumente, o niilismo é entendido como atitude pessimista sobre a vida onde imperam os valores céticos radicais que aniquilam as convicções dos sujeitos. O termo toma novo corpo em Nietzsche e é tratado em obras tardias do filósofo, que não o conceitua sistematicamente, entretanto o termo tem relação com a dificuldade dos seres humanos em enfrentarem sua finitude, o que acaba por gerar a crise dos valores fundamentais à vida e, consequentemente, a negação de todos os valores (VIEIRA; FELDENS, 2017).

Pensadores posteriores a Nietzsche construíram formas de leitura e de interpretação do niilismo. Nesta pesquisa, buscamos apoio nos estudos do filósofo francês Gilles Deleuze (1976). Na sua perspectiva, o niilismo aparece "quando a vida assume um valor de nada na medida em que é negada, depreciada. A vida se torna irreal" (DELEUZE, 1976, p. 69). Tudo é falseado, dos valores às ações dos sujeitos. O autor trata como sintoma do niilismo a vontade de nada, que, em contraste com a vontade de potência, aniquila a vida e a faz definhar-se.

A vontade é entendida pelo filósofo alemão como o **afeto do comando**, termo que designa uma multiplicidade de processos de reações individuais: quem quer manda! (WOTLING, 2011). Os seres humanos são guiados por essa vontade que, no contexto social, conflita com outras vontades: a vontade do outro. Nesses termos, ela só se manifestará na relação com as outras forças. "Vontade atua sobre vontade" (NIETZSCHE, 2014, p. 62). Todo corpo no mundo possui vontade e energia. Essa energia será chamada pelo filósofo de vontade de potência.

Todavia, o processo civilizatório sujeitou o ser humano a se submeter a princípios valorativos que negam a ordem natural e instintiva da vida. Nesse processo, agem "impulsos e afetos gerados a partir de energias fisiopsicológicas que, por sua vez, estão sujeitas a um jogo permanente de elevação ou desfalecimento de sua potência, de tonificação e enfraquecimento" (GIACÓIA JÚNIOR, 2014, p. 178).

Nietzsche (2009), ao analisar os valores morais vigentes na sua época, verificou os modos como o Cristianismo exerce sua dominação sobre os sujeitos, pregando a submissão à lei moral da humildade e do sofrimento, com a promessa de uma vida eterna no paraíso. O mesmo processo ocorre com o Estado que promete cuidar de seu povo em troca de obediência, promovendo domesticação e submissão. Há, então, o domínio da mente, da alma e do corpo. Dessa maneira,

> Nada do que diz respeito ao domínio dos processos mentais, tanto aqueles de natureza cognitiva quanto afetivas, ou volitiva, está imune à influência da alternância entre estados de saúde e doença, responsáveis pelo incremento ou debilitação das energias somáticas e psíquicas: nem sequer a atmosfera espiritual mais rarefeita dos pensamentos lógicos e matemáticos. (GIACÓIA JÚNIOR, 2014, p. 178).

Ocorre que o niilismo, em seu estado de negação da vida, adoece à vontade, fazendo com que toda potência e força dos indivíduos se definhem, retirando deles a força para agir. Considerando que a vontade atua em contraste com outras vontades, haverá uma relação de força entre elas. Em seu estudo genealógico, Nietzsche (2009) diz que, ao longo do caminho da

humanidade, podemos constatar dois tipos de moral: uma baseada na fraqueza e outra, na força. Esses valores são construídos a partir de dois tipos de força, a reativa e a ativa.

Na cultura ocidental, há forças, ou modos de viver, que depreciam a vida – denominadas forças reativas. No entanto, também há forças responsáveis por afirmar a vida, consideradas fundamentais para a regulação e a avaliação crítica dos sistemas morais – denominadas forças ativas. Nesse contexto,

> ressaltar que as forças reativas não perdem sua condição de força é importante pelo seguinte fato: a característica principal de qualquer força, seja ela ativa ou reativa, é estabelecer sua diferença em relação às outras forças por meio de uma ação. Agir é a propriedade essencial de toda e qualquer força, mesmo que essa ação seja, em última instância, uma re-ação. Assim, existiria tanto ação na força reativa quanto na ativa, com uma diferença: na força ativa a ação possui um caráter de afirmação, de devir. Já na força reativa a ação possui um caráter de negação, de conservação. A ação das forças reativas é na verdade uma negação às forças ativas, uma re-ação a essas forças, um travamento. As forças reativas agem separando as forças ativas do que elas efetivamente podem. É por isso que, de uma perspectiva nietzschiana, as forças reativas são inferiores. (MANGUEIRA; BONFIM, 2013, p. 627).

É nesse aspecto que Nietzsche (2009), em sua "Genealogia da Moral", busca investigar que tipo de força deu origem aos valores morais vigentes. Quando um valor moral é formulado a partir da negação da força de um indivíduo ou de um grupo, considera-se como uma expressão da força reativa que tem sua origem no ressentimento.

Conforme Wotling (2011), o ressentimento na filosofia nietzscheana se reporta a um afeto de desprezo que expressa impotência. Os sujeitos são privados de reação ante o aniquilamento das forças ativas e podem desenvolver ressentimento que muda a figuração da realidade.

> [...] considere-se que o afeto do desprezo, do olhar de cima para baixo, do olhar superiormente, a supor que falseie a imagem do desprezado, em todo caso estará muito longe do falseamento com que o ódio estranhado, a vingança do impotente, atacará – *in efiggie*, naturalmente – a do seu adversário. (NIETZSCHE, 2009, p. 26).

Ao desfigurar a realidade, o ressentimento produz apenas reações imaginárias, fora do campo das ações concretas. Contudo, Nietzsche (2009, p. 27) assevera que os sujeitos ressentidos também podem se tornar criadores de valores quando a "verdadeira reação" sai do campo ideal e passa a se expressar em atos, manifestando sua força ativa. O ressentimento acomete os sujeitos que estão submissos a leis morais, como as da moral cristã e as do Estado.

Essa situação de vulnerabilidade poderá se converter em doença e em ressentimento que dominará a consciência daqueles que sofrem, debilitando a memória, na qual prevalecerão situações negativas. Portanto,

> [...] para poder superar o ressentimento em si mesmo, é necessário que o doente seja capaz de, como a serpente, 'trocar de pele', estar em condições de se converter no contrário de si mesmo. Pois livrar-se do ressentimento, mantendo-o abaixo de si, significa retomar a saúde, se é verdade que, como afirmamos a própria doença é ressentimento. Esse *nec plus ultra* de autossuperação se faz a partir da vivência do ressentimento sob o ângulo da potência. (GIACÓIA JUNIOR, 2014, p. 191, grifo do autor).

A vontade de potência, quando não se deixa alienar por outras vontades, é uma forma de resistência. A vida é vontade de potência. Quando a vontade é corrompida por uma ordem vigente de valores morais, a força do indivíduo, com sua potência adoecida, é transformada em fraqueza, e a vida perde o sentido. Há um vazio de valores, o niilismo.

Na obra "Genealogia da Moral" (2009), Nietzsche distingue duas formas de valores do mundo moderno ocidental: uma baseada nos instintos e na coragem, denominada de moral dos nobres, e outra baseada na fraqueza e na negação da vida, chamada moral dos fracos. Nobreza e fraqueza são tomadas pelo filósofo, no sentido axiológico, como aqueles que exercem sua capacidade de analisar criticamente os valores vigentes, tornando-se nobres, e aqueles que são considerados o rebanho, ou seja, que apenas seguem a ordem (vontade/força) estabelecida e são escravizados pelo sistema vigente, mas é importante considerar que nem todo rebanho pode apresentar aspectos niilistas. Nesse sentido, "[...] exigir da força que não se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer vencer, um querer-subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força" (NIETZSCHE, 2009, p. 32-33).

Conforme Deleuze (1976), o niilismo faz com que a vida perca seu valor em nome de um valor suprassensível (a verdade, outro mundo, Deus). Para o autor, há duas formas de manifestação do niilismo: o passivo, que não reage à desvalorização da vida e torna o ser humano ressentido, esgotando a vontade de potência, e o ativo, em que o sentido da vida é recuperado porque o sujeito resiste e cria novos valores, o sujeito reage à imposição de valores da moral vigente, colocando suas potências em atividade.

A superação do niilismo é processo de recuperação das forças ativas, o qual exigirá a **transvaloração** de todos os valores. Enquanto os princípios morais vigentes dizem não para a força, o sujeito dirá sim e resistirá. Essa resistência não pode ser entendida apenas como recusa

à submissão e à obediência, mas numa perspectiva "[...] mais afirmativa e criativa, que não se limita a objetar a uma tentativa de dominação, mas que, sobretudo, extrai sua potência da capacidade de criar novos modos de existência, que não dizem respeito necessária e diretamente àquilo que acabam também por conjurar" (COSTA, 2019, p. 152).

Além de obstruir as imposições valorativas, a resistência precisa ir a favor da recuperação da potência de criar novos valores e novas realidades. No sentido delineado por Arendt (2013), resistência é, também, expressão e reinvindicação da liberdade diante de sistemas e governos abusivos e totalitários que aniquilam sujeitos, valores e culturas. Com base nesse entendimento, buscamos constatar de que forma os professores de Biologia têm resistido e ressignificado a prática docente perante um sistema adoecedor e negador da vida.

4.4 Políticas educacionais e seus efeitos para os professores

O exercício docente, nas condições de mal-estar, passa a impressão de ser um trabalho solitário que aniquila, desgasta e angustia. Para combater esse mal-estar, é necessário que se fale sobre ele de forma exaustiva e que se criem condições de resistência numa realidade que não é fixa.

Esteve (1999b), no artigo "Mudanças sociais e função docente", afirma que o mal-estar docente pode ser resumido como o conjunto de reações dos professores que se sentem desajustados diante das rápidas e intensas mudanças sociais, logo é necessário compreender quais são essas mudanças no atual contexto do país. Nesse mesmo artigo, o autor espanhol elenca 12 fatores de mudança que contribuíram para uma significativa transformação no sistema escolar e, também, no trabalho docente, como: aumento de exigências em relação aos professores; aumento de contradições no exercício da docência; mudança de expectativa em relação ao sistema educativo; menor valorização social dos professores; modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, entre outros.

Por meio da bibliografia estudada sobre o mal-estar docente, bem como da revisão de literatura empreendida, constatamos cinco mudanças sociais que, na realidade brasileira, especificadamente no estado de Goiás, transformaram o trabalho docente e podem ser consideradas indicadores do mal-estar. São elas: políticas de depreciação do trabalho docente; conflito de valores a respeito da educação; falta de concurso e excessivo número de professores temporários; degradação social da imagem dos professores e militarização das escolas.

4.4.1 Políticas que depreciam o trabalho docente

As reformas educacionais que se iniciaram em 1990 trouxeram mudanças significativas ao trabalho docente e, por consequência, a sua precarização. Com a hegemonia neoliberal que se instaura a partir dos anos de 1980, as desigualdades sociais só aumentam, e a escola não tem mais como foco a diminuição desses abismos sociais. Nas palavras de Chauí (2017), a lógica neoliberal trata os direitos como serviços que podem ser adquiridos, por exemplo, a educação. Ocorre que a oferta de vagas em nosso país foi realizada com proporção inversa de investimentos, que é um dos pontos importantes para compreender o processo de precarização do trabalho. Oliveira (2004, p. 1131) diz que:

> A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarrega em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar a reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior a responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

É nesse contexto de reformas no sistema educacional que se criam mecanismos de avaliação que visam à vigilância do trabalho dos professores. Na década de 1990, a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 1993) endossa o fracasso escolar como responsabilização dos professores. As privatizações também ganham espaço na educação, consoante a lógica neoliberal, e introduzem as ideias de competição e mercado. Essas políticas foram idealizadas na tentativa de obter maior controle da educação. De acordo com Freitas (2018, p. 103, grifos do autor):

> Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo educativo, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um "bem comum"; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo.

O controle referido por Freitas (2018) vai desde a criação de programas de credenciamento de professores ao controle das instituições de formação. Concebe-se, no estado

de Goiás, a política de bônus, pela Lei n. 19.843, de 21 de setembro de 2017 (GOIÁS, 2017a), para gratificar professores que não faltam em dias de trabalho no decorrer do ano letivo, e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral, pela Lei n. 19.687, de 22 de junho de 2017 (GOIÁS, 2017b), que beneficia professores do quadro efetivo vinculados aos Centros de Ensino de Período Integral (CEPI), por se dedicarem exclusiva e integralmente à escola.

Foram muitas as tentativas de implementação das Organizações Sociais (OS) no estado de Goiás. Durante os dois últimos mandatos do ex-governador Marconi Perillo (2011 a 2018), era comum o discurso de que, para mudar a qualidade da educação estadual, seria necessária a implantação das OS. Essas organizações fazem parte da Reforma da Educação do estado de Goiás, expressa no Pacto pela Educação (GOIÁS, [2011?]). Elas representam a presença da organização privada dentro do espaço público da escola. Em 2015, o então governador anunciou a decisão de transferir a gestão das escolas para as OS. Para Pinheiro e Guimarães (2018, p. 254),

> a mudança romperia com a principal lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, que determina em seus Art. 12, Incisos I e II, Art. 13, Inciso I e Art. 14, Inciso II, que os projetos escolares sejam construídos por professores, pais e alunos. Portanto, a gestão democrática das escolas públicas é um princípio constitucional, cujo rompimento teve início com a gestão dos militares, sendo que sua consolidação poderá ocorrer com a implantação das Organizações Sociais.

De encontro à tentativa de imposição das OS, ocorreram vários movimentos de contestação para barrarem a sua implementação. Os estudantes secundaristas de Goiás organizaram um movimento contra as OS, intitulado “Secundaristas em Luta”, cujo lema era “Ocupar, Lutar e Resistir”. Aconteceram ocupações nas escolas, por meio de ações coletivas, pautadas na seguinte problematização: “em que escola quero estudar?” Dessa forma, os estudantes exigiam que o governo retirasse as pautas de privatização das escolas. Nesse cenário, foram ocupadas 32 escolas, no período de dezembro de 2015 a fevereiro de 2016, após decisão judicial de reintegração de posse (MARCILON, 2018). Em julho de 2016, o governo estadual cancelou o primeiro edital de chamamento das OS, após a justiça pedir explicações a respeito. Em agosto do mesmo ano, o edital foi relançado, e uma empresa foi escolhida:

> A organização social Gestão Transparência e Resgate Social (GTR) foi a escolhida, conforme divulgado pelo governo de Goiás em outubro passado. O presidente da instituição, José Roldão Gonçalves Barbosa, é filiado ao PSDB, partido do governador, Marconi Perillo. De acordo com o Tribunal Superior

> Eleitoral (TSE), Barbosa está na legenda desde 2009. (FERNANDES, 2017, n.p.).

Conforme o Ministério Público, a empresa tinha apenas seis meses de criação e existência e não possuía experiência na área, e as demais empresas classificadas não cumpriam os requisitos do edital. Entre as diversas irregularidades, havia "ausência do princípio da gestão democrática do ensino, a possibilidade do uso indevido de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação" (FERNANDES, 2017, n.p.). Destarte, alcançou-se a vitória do movimento estudantil coletivo.

As tentativas de implementação das OS na educação de Goiás são utilizadas como justificativa neoliberal da incompetência dos Estados em administrar os órgãos públicos. São, também, efeito das crises econômicas que se arrastam desde a década de 1990. A gestão compartilhada da educação pela iniciativa privada pretende ganhar eficiência e reduzir gastos, o que implicaria a intensificação da precarização e da desumanização do trabalho docente. Em matéria realizada pela Nova Escola (2016) e publicada no *site* do Sindicato dos Professores do estado de Goiás (Sinpro Goiás), mencionam-se as incertezas e as inseguranças que esse tipo de gestão pode gerar, haja vista as inexperiências dessas empresas no campo educacional.

Esse tipo de prática de desestatização do sistema público de ensino integra a agenda neoliberal que sustenta o discurso de depreciação de tudo o que é público, de tudo que é gerido pelo Estado. As OS representam um ataque à educação para todos, porque sustentam princípios formativos elitistas.

4.4.2 Conflito de valores a respeito da educação

A partir dos anos de 1980, a educação sofreu significativas modificações "passando do ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massa, muito mais flexível e integrador" (ESTEVE, 1999b, p. 103). A escolarização, antes vista como um meio para ascensão social econômica, perde o seu valor. Essas mudanças ocorreram paralelamente à construção dos paradigmas da sociedade da informação, com o desenvolvimento de novas fontes de informação, o que também obrigou os professores a reconfigurarem sua forma de trabalhar.

> A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos.

> Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por cento as crianças de um país, como os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo. (ESTEVE, 1999b, p. 96).

Essas modificações implicam novas reconfigurações, tanto da escola como do trabalho docente, demarcadas por instabilidades. Cavaco (1999) cita alguns exemplos, como a fluidez das relações que gera vazio e solidão dos indivíduos, as desigualdades sociais cada vez mais acentuadas e as mudanças no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, os professores se encontram numa teia de contradições: sua autonomia em conflito com as exigências institucionais burocráticas e com as exigências da sociedade. A educação, na vigência do neoliberalismo, perde seu valor emancipatório e transformador e ganha *status* de meio para a obtenção de um emprego. O professor passa a ser o responsável pelo fracasso dos estudantes, mas nunca pelo sucesso. Segundo Esteve (1999b, p. 100):

> A mudança acelerada do contexto social influi fortemente no papel a desempenhar do professor no processo de ensino, embora muitos professores não tenham sabido adaptar-se a estas mudanças, nem as autoridades educativas tenham traçado estratégias de adaptação, sobretudo a nível de programas de formação de professores. O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance do seu trabalho.

Nos últimos cincos anos, no Brasil, a escola passou por uma nova reconfiguração valorativa e se tornou alvo de críticas da sociedade e das mídias – críticas essas direcionadas, também, aos professores. Orientados pelo conservadorismo liberal e pelo fundamentalismo cristão, pais, lideranças políticas e religiosas fazem ataques constantes à escola, atribuindo-lhe o caráter de espaço de doutrinação política de esquerda com vista a destruir a família tradicional heteronormativa. O ápice da degradação valorativa da escola e dos professores está expressa no movimento ESP, que cresce vertiginosamente no país.

Essas situações desencadeiam nos professores a perda de sentido de sua prática, a falta ou a ausência de consenso social sobre a escola, e o trabalho dos docentes se desgasta e definha. O resultado dessas mudanças é o desajustamento, o sentimento de solidão e a vontade de abandonar a carreira.

4.4.3 Falta de concurso e excessivo número de professores contratados

A falta de concursos públicos para professores efetivos é um fator de precarização do trabalho. Em Goiás, o último concurso foi realizado em 2018, após quase dez anos sem editais publicados. Foram oferecidas vagas somente para as áreas de Química, Biologia, Física e Matemática. Conforme matéria do jornal O Popular (RODRIGUES, 2019), o número de professores temporários em Goiás, em 2018, era maior em 129 cidades – número que representa 52,4% do total de municípios do estado. A contratação temporária de profissionais é rentável para o Estado porque o salário custa aos cofres públicos a metade do valor dos efetivos.

Essas práticas contribuem para uma grande rotatividade de professores nas escolas, além da situação de professores ministrando aulas de disciplinas incompatíveis com as suas áreas de formação. Para Chagas (2015, p. 97):

> Esta é uma realidade costumeira que vem ocorrendo em diferentes Estados. Em Paraíba, por exemplo, em 2011, uma professora em início de carreira recebeu R$ 793,86, abaixo do piso nacional, mais uma gratificação de incentivo à docência de R$ 317,54, totalizando um salário de R$ 1.111,40. Enquanto isso, uma professora substituta que também é chamada de *pró-tempore*, isto é, em situação transitória, por mais de dez anos de trabalho, recebeu o salário de R$ 545,00, com gratificação de incentivo à docência de R$ 100,00, num total de R$ 645,00; a diferença do salário do professor efetivo para *pró-tempore* chega a ser de R$ 466,00.

Em 2018, no estado de Goiás, os temporários recebiam R$ 1.790,00 mensais. Em janeiro de 2019, o então governador, Ronaldo Caiado, anunciou que os professores temporários iriam ganhar o piso salarial e apontou alguns números: “nós temos hoje 21.131 contratos temporários de professores, e temos 19.596 efetivos, ou seja, mais de 50% de toda a rede os professores são contratos temporários” (GOIÁS, 2019). Vale salientar que esse quadro não mudou após o concurso de 2018. Merece ênfase, ainda, o fato de os professores temporários ministrarem uma carga horária semanal de 42 aulas, em sala de aula, o que inclui disciplinas distintas das suas áreas de formação.

> O Professor Contrato Temporário na rede estadual de Goiás é um prestador de serviço que tem um tempo determinado para desenvolver o seu trabalho. Em algumas situações ele é contratado apenas para cumprir a licença de algum professor efetivo. Então o seu tempo na escola pode variar de acordo com o tempo de licença que o professor efetivo pegou. Licença maternidade, licença por motivo de doença, entre outras. Quando a licença que o Professor Contrato está cobrindo termina, caso haja déficit de professor na escola, ou outra licença para cumprir, ele é remanejado para outras disciplinas/turmas. Mas se não há,

> o seu contrato termina com a licença. O contrato pode durar um mês, dois, seis em caso de licença maternidade. Em caso de déficit de professores na escola, falta de professores para assumir as disciplinas, o Professor Contrato Temporário pode fazer um contrato e ficar na rede até três anos. Depois desse tempo o contrato é rescindido. (SILVA; BATISTA, 2017, n.p.).

Os docentes temporários têm o papel de preencher déficits na rede, podendo ser remanejados de escola a depender da demanda e dos interesses da gestão. A precarização do trabalho é ainda mais intensa quando o professor não pode lecionar em sua área de formação e precisa ministrar aulas em três turnos, tendo carga horário máxima para conseguir um salário baixíssimo. Em fevereiro de 2020, uma matéria publicada pelo G1 denunciou que 40% dos professores do Ensino Médio brasileiro não têm formação nas disciplinas em que atuam. No Centro-Oeste, esse número aumenta para 50%. Ademais, entre os professores que não atuam em suas áreas de formação, há aqueles que não são licenciados, evidenciando a precarização do ensino (TENENTE, 2020).

4.4.4 A degradação social da imagem dos professores

Para a constituição das políticas educacionais em vigor, colocou-se em curso um processo de desqualificação do trabalho docente por meio da culpabilização e desprofissionalização dos professores. Há um discurso vigente neoliberal de depreciação de tudo aquilo que é público, o que inclui a educação. Uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) verificou que 2,4% dos estudantes do Brasil desejam ingressar nas licenciaturas. Palhares (2018) afirma que, há dez anos, esse percentual era de 7,5%. Esses números podem ser interpretados como consequência da degradação da imagem dos professores, tanto pelo discurso dos brasileiros quanto pela mídia.

Santos (2015) discorre sobre os tipos de degenerescência da profissão docente; o primeiro deles é a desvalorização econômica – pode-se considerá-lo, também, como um dos mais graves, por impor aos professores que atuem em cargas horárias duplas e triplas de trabalho para terem, minimamente, como sobreviver. O segundo é o tipo social, quando os professores são desprestigiados pela sociedade e pela mídia, não só pela desvalorização salarial, mas principalmente pelas ações governamentais e políticas que desvalorizam os docentes no país. O terceiro tipo é o psicológico, relativo à imagem que os professores possuem de si mesmos; ocorre quando o trabalho não faz sentido. O quarto tipo é a obsolescência, quando o conhecimento passa a ser apreendido de diferentes formas, com os avanços tecnológicos, e os conhecimentos dos professores já não possuem o mesmo valor, e isso faz com que a profissão

seja ainda mais desprestigiada. O quinto e último tipo de desvalorização é a desqualificação, considerada pelo autor como o mais grave, pois retira dos professores a essência do seu trabalho, aquilo que lhe dá sentido. Nesse processo, o autor chama a atenção para o caráter axiológico da profissão, visto que envolve ética e moral, e quando a sociedade, o governo e a mídia investem na campanha de desvalorização dos professores, a essência, o valor em si da prática docente, é retirada.

> [...] se a educação é a prática mais humana e visa o aperfeiçoamento valorativo do homem na condição de ser humano, o Professor é este demiurgo pela própria natureza da profissão. Se a educação tem como papel aprimorar e fortalecer a cidadania, promover uma reflexão e também a transformação das normas sociais, dos direitos e deveres do cidadão, dos princípios da justiça e da solidariedade humana, o Professor é o preceptor, o arquiteto destas edificações humanas no chão da escola, na relação direta com os sujeitos, visando a perenidade dos valores corretos através das gerações, e sem intermediários. (SANTOS, 2015, p. 357).

Se considerarmos que a função do ensino é promover reflexão, transformação, criticidade e construir princípios de solidariedade humana, o professor tem papel fundamental e valorativo nesse processo. Porém, numa cultura de desvalorização e de degradação da imagem dos docentes, o efeito é contrário: gera-se o mal-estar docente. É nesse ambiente de contradições que o professor precisa encontrar equilíbrio entre os seus valores formativos e os valores do sistema-mundo capitalista. Faz parte do jogo da degradação da imagem dos docentes responsabilizá-los pelo insucesso do ensino e enchê-los de responsabilidades que estão além daquelas da aprendizagem. Como dito por Esteve (1999b, p. 103),

> O professor é frequentemente confrontado com a necessidade de protagonizar papéis contraditórios que o obrigam a manter um equilíbrio instável, em vários campos. Assim, encontramo-nos perante a exigência social de que o professor desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoio ao desenvolvimento do aluno, o que é incompatível com as funções seletivas e avaliadoras que também lhe pertencem. [...]. Trata-se de velhas contradições inscritas na própria essência da tarefa docente, que adquirem actualmente novos contornos.

Outro discurso comum que acentua as contradições do trabalho e, consequentemente, contribui para a degradação da imagem dos professores é a ligação que as mídias e as redes sociais fazem entre o fato de ser professor e a incapacidade de se “ter um emprego melhor” (ESTEVE, 1999b, p. 105), ocasionando mais um fator de crise de identidade docente.

> De facto, o trabalho do professor é sempre apreciado num sentido negativo. Se o professor faz um trabalho de qualidade, dedicando-lhe um maior número de horas, para além das que figuram o seu horário de trabalho, é raro que se valorize este esforço suplementar; no entanto, quando o ensino fracassa, por vezes devido a um acumular de circunstâncias incontroláveis, o fracasso personaliza-se imediatamente no professor. Se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais. (ESTEVE, 1999b, p. 105).

Diante das situações de degradação e das contradições do trabalho docente, não parece estranho que a profissão se torne cada vez menos atrativa para jovens que estão na fase de escolha de uma carreira.

4.4.5 Militarização das escolas

O neoliberalismo – "uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social" (FREITAS, 2018, p. 116) – impõe à educação os valores de competição e meritocracia, tornando-a cada vez mais seletiva. Para colocar em prática esses valores na educação brasileira, iniciou-se o processo de militarização das escolas cujas justificativas para implementação são:

> [...] a necessidade da transferência da gestão escolar para a Polícia Militar de seus estados em razão dos bons resultados escolares conquistados pelos alunos dos colégios militares stricto sensu, proporcionando um rigoroso padrão de qualidade expressado pelas avaliações de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (MENDONÇA, 2019, p. 595).

A militarização das escolas goianas se iniciou em 1999, durante o primeiro mandato do ex-governador Marconi Perillo, e voltou com toda força em 2015, no terceiro mandato desse político, ano em que se deu a ampliação do número de escolas militarizadas. Nessas escolas, houve mudanças curriculares, como a implementação de disciplina sobre noções de cidadania e a incorporação de exercícios físicos militares às aulas de Educação Física. As escolas são geridas pela Polícia Militar de Goiás e a equipe de professores é vinculada à rede estadual (RÊSES; PAULO, 2019). Vale salientar que não há gestão democrática nas escolas militarizadas, uma vez que os gestores são indicados pela Secretaria de Segurança Pública. Nesse contexto, Alves e Toschi (2019, p. 638) assinalam que:

> [...] é possível depreender que uma das narrativas utilizadas para justificar a militarização das escolas, ou seja, de que é possível separar gestão e prática pedagógica, não é comprovada nas experiências analisadas. A gestão da escola

> entregue a um terceiro, nesse caso, à polícia militar, faz com que a comunidade escolar vivencie novas práticas educativas, que interferem no aspecto organizacional e pedagógico. Ou seja, não é possível isolar a gestão, o modo de organização escolar, sem causar impactos no projeto formativo da escola pública.

Nesse novo arranjo, toda a estrutura da organização da escola e do ensino é pautada no imperativo da obediência. No "Regimento escolar" dos colégios militares de Goiás, precisamente no capítulo III, a chamada divisão de ensino deve ser chefiada preferencialmente por um capitão da polícia militar que tenha especialização em educação. Entre as determinações do cargo de chefe de ensino, destacamos o artigo 21, inciso III: "coordenar, supervisionar, acompanhar, controlar e avaliar todas as atividades de ensino" (GOIÁS, 2017c). É explicito nesse artigo o exercício de controle que pretende esse modelo de ensino, realizado por um policial.

Em 2020, no Brasil, mais de 200 escolas foram militarizadas, equipadas com piscinas, quadra poliesportivas e laboratórios. Essas escolas estão distribuídas em 17 estados, e Goiás possui o maior número: 60 unidades. A justificativa para sua implementação é sempre a violência escolar, sendo a militarização a única forma de contê-la. Além disso, nessas instituições, há controle, obediência, censura e conformismo – controle no modo de vestir e de se portar, controle dos conteúdos e dos professores, retaliação contra aqueles que não seguem as ordens militares. A disciplina é a palavra de ordem, que abrange alunos, professores e funcionários no geral (FREITAS, 2018).

Os colégios militares focam questões morais e disciplinares e deixam de lado aspectos formativos e pedagógicos importantes. Os estudantes e professores são constantemente vigiados; nada fica de fora. Os modos de ser, de estar, de se portar e de vestir devem seguir o padrão militar. Se houver recusa ou comportamento que destoe desse padrão, são impostas punições disciplinares – para os estudantes, diminuição de notas disciplinares, e para os professores, a perda do emprego ou o remanejamento escolar.

Num estudo publicado por Rêses e Paulo (2019), foram entrevistados 12 professores de uma escola militar da cidade de Valparaíso de Goiás com o objetivo de compreender quais eram suas percepções sobre a militarização do ensino. Dos entrevistados, 8 eram professores temporários da rede estadual, fato sublinhado pelos autores como um ponto de vulnerabilidade, haja vista a recusa desses profissionais em exprimirem algumas opiniões sobre esse modelo de ensino. Rêses e Paulo (2019) ressaltam, entre as respostas dadas, que os professores se sentem incomodados com a gestão antidemocrática e com o controle sobre os modos de ensinar.

Portanto, o trabalho docente se torna complexo no contexto da militarização. De acordo com Guimarães e Lamos (2018), há uma hierarquia de cargos que deve ser seguida; as funções diretivas são ocupadas por militares, não há professores pleiteando esses postos, o que pode gerar um possível distanciamento entre o campo pedagógico e o campo da segurança pública. Assim, nas escolas militarizadas, os professores têm apenas um papel secundário.

Diante do que foi explanado acerca dos fatores que desencadeiam o mal-estar docente no atual contexto brasileiro, é possível entender que esse fenômeno se manifesta a partir de um conjunto de situações engendradas ao longo da história na cultura de nosso país. Esse mal-estar é, também, expressão de políticas elitistas que contribuem para a depreciação do trabalho dos professores.

4.4.6 O movimento Escola sem Partido

Em 2014, foi criado o movimento Escola sem Partido, o qual expressa anulação política e representa uma mordaça na educação brasileira. Esse movimento visa a combater a chamada "doutrinação política" nas salas de aula. De autoria do procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib, o projeto de lei passou por câmaras municipais, pela Assembleia Legislativa (PL n. 7.180/14, de 24 de fevereiro de 2014, com autoria do Deputado Erivelton Santana – PSC/BA) e pelo Congresso Nacional (PL n. 193/2016, de 24 de janeiro de 2019, com autoria do senador Magno Malta – PR/ES).

No município de Jataí, o PL n. 3.955, de 21 de novembro de 2017, que institui o ESP, foi apresentado pelos então vereadores José Carapô (Podemos), Gildenício Santos (PMDB), Kátia Carvalho (Solidariedade), Marco Antônio (PDT) e Mauro Bento Filho (PMDB),votado na câmara municipal, aprovado por unanimidade e sancionado pelo prefeito Vinícius de Cecílio Luz (PSDB), rapidamente, no espaço de tempo entre 18 e 27 de outubro de 2017. Diante disso, houve ocupação do plenário da câmara municipal por estudantes e professores que protestaram em frente aos vereadores e à imprensa local, denunciando o caráter inconstitucional dessa lei. Algumas instituições de representatividade coletiva dos professores, como o Sintego e Sinasefe, recorreram ao Ministério Público para derrubá-la. Em 9 de janeiro de 2018, o Tribunal de Justiça de Goiás publicou a decisão para a revogação da referida lei pelo processo n. 5467692.56.2017.809.0093 (GOIÁS, 2018).

Miguel Nagib conta que, em 2003, sua filha chegou da escola e relatou que o seu professor de História havia comparado Che Guevara, revolucionário argentino que atuou na revolução cubana, com São Francisco de Assis, figura santificada pelo catolicismo. Na ocasião,

o professor falava sobre figuras históricas que lutaram em nome de suas ideologias (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017). Conforme relatado, em 2016, por Talita Bedinelli ao *site* El País Brasil, Nagib interpretou a fala do professor como uma forma de convencer as crianças de que revolucionários como Che Guevara são "santos" (BEDINELLI, 2016). A atitude foi chamada de tentativa de "doutrinação" e colocou em questão a atuação dos professores no Brasil. Perante o ocorrido, o procurador liderou a organização do movimento, que tem dois objetivos principais: "combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos" (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 106).

Em virtude do crescimento do movimento, destaca-se, também, o papel do então deputado federal, hoje presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (PSL/RJ) e de seus filhos parlamentares, o senador Flávio Bolsonaro (PSL/RJ) e o deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSL/SP), na disseminação do PL pelo país, utilizando o movimento como marca de campanha nas eleições de 2018. O primeiro PL do ESP foi apresentado na Câmara Legislativa do Rio de Janeiro, em 2014, pelo senador Flávio Bolsonaro (PSL/RJ). Nessa conjuntura, há *youtubers*[13], influenciadores digitais e políticos que usam a internet para defenderem o movimento e incentivarem a criminalização do trabalho docente. O projeto traz nove artigos que determinam como as escolas deverão agir diante da "doutrinação" dos professores. Destacamos o artigo 2º do PL n. 7.181/2014, que transitou na câmara federal dos deputados, em 2014, apresentado pelo deputado Erivelton Santana (PSC/BA):

> Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de aprender e de ensinar; IV - liberdade de consciência e de crença; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero. (BRASIL, 2014a).

[13] Por exemplo, o canal Mamãefalei, que possui mais de 2,6 milhões de inscritos, e o canal Movimento Brasil Livre, com mais de 1,2 milhões de inscritos.

Numa primeira vista, o conteúdo desse artigo parece inofensivo, mas é necessário ir além do que está colocado e enxergar que neutralidade política, ideológica e religiosa não quer dizer que o PL é neutro. O artigo supracitado conflita com o artigo 206 da Constituição Federal, que institui que o ensino deve ser ministrado levando em consideração a liberdade de aprender e ensinar e, ainda, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A chamada "doutrinação" pelos professores – que, segundo os idealizadores do movimento, tira dos alunos a liberdade e o pluralismo – também se expressa no campo da sexualidade, afirmando que há práticas na escola que influenciam as opções sexuais dos estudantes: a denominada **ideologia de gênero**. Penna (2017, p. 45) avalia que, para os defensores do movimento, essa "seria uma ideologia antifamília, uma tentativa de transformar os jovens em gays e lésbicas, um ataque à família". Há, ademais, a exigência de que as escolas coloquem, em todas as salas de aula, um cartaz intitulado "deveres dos professores", atendendo ao artigo 5º do projeto, sobre o exercício das funções dos professores, sendo:

> I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito; V - respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. (BRASIL, 2014a).

Os valores educacionais defendidos pelo ESP são os do conteudismo e da neutralidade. Há uma máxima de que os professores apenas devem transmitir conhecimentos, deixando de lado suas convicções e valores, impedidos de abordar temas como sexualidade e política – direito esse garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Seus defensores acusam os professores de serem um "exército de militantes". Conforme Ratier (2016, p. 33), os docentes são assim chamados devido a uma pesquisa encomendada pela revista Veja, quando 98% dos professores dizem que a principal função da escola é formar cidadãos, o que "para o ESP, [...] equivale a apenas e tão somente martelar ideias de esquerda na cabeça dos estudantes". Os idealizadores do movimento afirmam não defender e não promover nenhuma ideologia política conservadora e tradicional. Entre seus

apoiadores, destacamos o Movimento Brasil Livre (MBL), que atuou no golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

O ESP veda qualquer disciplina obrigatória com conteúdos que possam entrar em conflito com as convicções morais dos pais e obstrui a liberdade do professor, eliminando a pluralidade e a diversidade de convicções. De acordo com Mattos *et al*. (2017, p. 94, grifos dos autores):

> Na prática, pretende-se inviabilizar e mesmo criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordem temas como desigualdade de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia. Além disso, materiais didáticos e paradidáticos com abordagem crítica e reflexiva sobre esses temas têm sido alvo de ataques pelos partidários do movimento. Seus defensores vêm afirmando que esse tipo de material e discussão 'doutrinam' estudantes, forçando-os a aceitar a 'ideologia de gênero'.

O movimento ESP encetou uma "caça às bruxas" na educação brasileira, perseguindo e criminalizando os professores. O impacto disso recai, também, sobre o currículo escolar e atinge todas as disciplinas cujos conteúdos abrangem debates de gênero e sexualidade, impossibilitando o combate ao preconceito e à intolerância, bem como a orientação de valores de igualdade e de respeito às diferenças. No ensino de ciências, por exemplo, desde o século XX, vêm crescendo os movimentos críticos que contestam a visão de neutralidade e objetividade da ciência, em defesa de uma ciência que não seja fixa. Para Bagdanas e Azevedo (2017, p. 266):

> [...] ensinar ciências não é transmitir alguns dados puros ou teorias absolutamente confiáveis e irrefutáveis. Antes, é tomar conhecimento dos modelos e construções que a mente humana já fez ao tentar compreender a natureza que a cerca (identificando todas as peculiaridades desse processo) e imaginar todas as futuras possibilidades (inclusive questionamentos) que podem surgir a partir daí. Qualquer cientista/cidadão/professor/aluno deve ter o direito de analisar e criticar os modelos científicos: identificar suas limitações ou possíveis falhas. É assim que o conhecimento científico cresce, é uma característica intrínseca a este tipo de saber.

Em relação ao ensino de Biologia, o debate sobre gênero está presente na maior parte dos conteúdos, o que entra em conflito com o movimento ESP. Na ocasião de uma discussão sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), realizada na câmara federal dos deputados em 31 de julho de 2016, o então deputado federal Jair Bolsonaro (PSL/RJ) afirmou que seria importante impedir a transformação dos estudantes em "idiotas úteis". O professor de Goiânia,

Orley Silva, convidado pela base conservadora para falar sobre a doutrinação de esquerda nas escolas, disse as seguintes palavras:

> É possível inferir a hegemonia da epistemologia marxista e do método crítico-cultural não somente na parte das ciências humanas, mas até mesmo nas chamadas ciências duras, até na matemática, em química, em física, em Biologia. Quais as intenções políticas e as consequências para o nosso futuro democrático como resultado dessa escolha? (MATHIAS, 2016, n.p.).

No *site*[14] do ESP há um canal para pais e estudantes denunciarem professores e instituições que estejam abordando temas que firam os valores tradicionais da família. Os valores defendidos pelo movimento representam os da classe dominante, de ordem patriarcal-racista-capitalista. Ademais, há incentivo para os alunos filmarem seus professores e, com isso, obterem provas que poderão levar a punições.

Desse modo, a existência dos professores, o seu trabalho e os seus esforços para uma aprendizagem crítica e efetiva são reduzidos ao nada, aniquilados. Como seria o ensino de Biologia se o ESP fosse implementado em 2020? Em busca de respostas, perguntamos aos participantes desta pesquisa como seria possível a viabilidade dos conteúdos do currículo dessa disciplina no Ensino Médio.

Na sequência, fazemos a exposição dos resultados de nossas entrevistas com os participantes da pesquisa.

[14] Disponível em: escolasempartido.org/.

5 VONTADE DE POTÊNCIA ADOECIDA: ADOECIMENTO DA VONTADE DE ENSINAR

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera
(PRIMAVERA..., 1973).

A letra da música "Primavera nos dentes", da banda Secos & Molhados, sintetiza um pouco o que estamos tratando como vontade de potência. Todo ser humano tem potência para transformar, resistir e transgredir sistemas e valores. Os professores, no centro da engrenagem do sistema educacional, têm encontrado a **contramola** que resiste? Mesmo que imersos no niilismo, esse é o movimento que anuncia a superação e o retorno da esperança e da existência, do desejo de "tornar-se o que se é" (NIETZSCHE, 2012, p. 165).

O objetivo da presente pesquisa foi compreender de que modo os professores de Biologia, atuantes no Ensino Médio, têm (res)significado a docência diante das condições de mal-estar, no sentido da resistência. Por se tratar de uma questão subjetiva, como o fenômeno em si, a análise de dados não pôde ser tratada de forma generalizada – nosso caso é de um grupo de seis professores de Biologia que lecionam no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Goiás. Com base no estudo sobre fenômeno do mal-estar docente e seus desdobramentos apontas pelos pesquisadores do tema, a análise foi estruturada em quatro categorias: formação e profissão dos professores de Biologia; adoecimento da vontade de ensinar; docência e resistência e ensino de Biologia na mira do conservadorismo.

Realizamos as entrevistas no ambiente de trabalho dos participantes. Quando entramos em contato, após falarmos brevemente sobre a pesquisa e o participante sinalizar interesse, perguntamos qual era o local ideal para que ele concedesse a entrevista. Todos pediram que fôssemos até as escolas nos momentos de intervalo e/ou nos horários vagos entre uma aula e

outra. Houve casos em que nos foram apresentados todos os espaços da escola. A média de duração das entrevistas ficou entre 11 e 40 minutos.

As gravações de áudio das entrevistas foram feitas pelo *smartphone* com auxílio do aplicativo Audio Recorder. Optamos por gravá-las para que não perdêssemos nenhum detalhe do que foi dito pelos professores. A entrevista foi do tipo semiestruturada, com 15 perguntas (Apêndice C), e a elaboração do roteiro (Apêndice B) considerou as especificidades do tema, bem como a pergunta de pesquisa a ser respondida. De modo a preservar a identidade dos participantes, cunhamos os seguintes nomes fictícios: Ana, Maria Júlia, José, João e Joaquim. A seguir, apresentamos a análise dos dados.

5.1 A Biologia como ciência

A Biologia como ciência surgiu na primeira metade do século XIX, com o advento da Teoria da Evolução de Charles Darwin. Paralelamente, o mundo sofria intensas transformações no campo tecnológico e da produção, modificando de forma significativa a relação entre o ser humano e a natureza. Nas décadas seguintes, as Ciências Biológicas foram cada vez mais se expandindo e gerando novos conhecimentos, como a descoberta dos genes.

Na educação brasileira, o ensino de ciências, a partir da década de 1970, foi marcado por objetivar que os estudantes redescobrissem o conhecimento da vida e da natureza por meio do método de experimentação, o que exigia estrutura material para as aulas. As práticas em laboratório possibilitariam aos alunos manusear e interpretar dados. Conforme Longhini (2012), as práticas dos professores eram orientadas pelos manuais e cartilhas que estabeleciam as diretrizes do ensino de ciências. Em 1972, foi instituído o Programa de Extensão e Melhoria do Ensino (PROMEN), que financiou projetos voltados para a formação desses professores. No final de década de 1970,

> [...] foram produzidos, pelo CECISP, os ‘Subsídios para a Implementação da Proposta Curricular de Biologia para o 2º grau’. Esse material constava de cinco volumes enfocando as diferentes áreas do conhecimento biológico: v. I: Ecologia; v. II: Citologia; v. III: Genética; v. IV e V: Fisiologia Comparada, que abordava aspectos de Zoologia e Botânica. Também foram produzidos, nessa mesma época, os cadernos ‘Atividades de Biologia’ para cada um dos subsídios, com exceção dos volumes IV e V. (LONGHINI, 2012, p. 60, grifo da autora).

Tem-se, então, o início da construção de um currículo que orientaria a prática do ensino de Biologia na educação básica. Na década de 1980, em meio a crises políticas e econômicas e

à massificação do ensino, o estudo científico passa a ser fundamental para a transformação da realidade. A partir daí, o Ensino Médio, chamado de 2° grau, teve o ensino de ciências fragmentado em três disciplinas: Química, Física e Biologia. Em 1998, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O documento passa a estabelecer que o Ensino Médio fosse organizado em áreas de conhecimento, a saber: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1998). Nos anos 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que estipulam

> [...] seis temas estruturadores para o Ensino de Biologia, a saber: interação entre os seres vivos; qualidade de vida das populações humanas; identidade dos seres vivos: diversidade da vida; transmissão da vida, ética e manipulação gênica e origem da vida e evolução. Além dos temas, o documento apresenta ainda algumas estratégias para o ensino desse componente curricular, como experimentação, estudos do meio, desenvolvimento de projetos, jogos, seminários, debates e simulações. (LONGHINI, 2012, p. 68).

Esse documento incumbe à Biologia a função de promover uma compreensão de ciência a partir do ensino do vocabulário científico, a compreensão dos métodos científicos e a sua relação com as tecnologias. Essa explanação serve de base para entender o percurso histórico e a importância da disciplina de Biologia no currículo do Ensino Médio.

A formação de professores nessa área também passou por mudanças e complexidades. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002) reconhecem como professor tanto os licenciados quanto os bacharéis. Isso pode ser interpretado negativamente quando não se consideram as especificidades das formações nas diferentes modalidades. No Brasil, historicamente, é comum ouvir discursos de depreciação aos licenciados que escolhem a carreira docente. Com a vigência das políticas neoliberais, cresceu no país o número de instituições privadas que oferecem o curso de licenciatura em Biologia. No estado de Goiás, por exemplo, como citado por Ferreira (2009, n.p.), houve

> [...] um aumento exacerbado de instituições com esse perfil, muitas delas oferecendo o curso de Licenciatura em Biologia. De acordo com o portal SIEdSup (Sistema Integrado de Informações da Educação Superior) do INEP, são aproximadamente 20 instituições no Estado de Goiás, sendo a maioria privada. Além disso, com a criação do Ciar (Centro Integrado de Aprendizagem em Rede) da UFG, ampliou-se a oferta do curso na modalidade de educação à distância, com pólos em dez municípios.

Em Jataí - GO, o curso de Ciências Biológicas é ofertado na Universidade Federal de Jataí. Implantado em 1996, por meio do Decreto n. 83.795, de 30 de julho de 1989, oferecia apenas a modalidade licenciatura. Mais tarde, em 2001, foi implementado o bacharelado. Atualmente, o curso oferece 30 vagas anuais, para turmas de licenciatura, e é realizado em período integral, com duração de 4 anos, totalizando 3.760 horas.

Na sequência, descrevemos o perfil dos participantes da pesquisa, suas formações e suas relações com a profissão.

5.2 Quem são os professores de Biologia: formação e profissão

Os sujeitos participantes desta pesquisa possuem idades entre 26 e 44 anos. Dos seis entrevistados, quatro trabalham como professores efetivos na rede estadual, e apenas dois, em regime de contrato temporário[15]. Essa informação foi relevante para a análise, porquanto possibilita verificar as diferentes condições de trabalho entre os dois tipos de empregabilidade. Em relação à formação, todos cursaram licenciatura em Ciências Biológicas. Somente uma das participantes têm mestrado, e outro está cursando. Dois fizeram especialização na área da educação, e três não possuem pós-graduação.

O tempo de atuação desses profissionais na rede estadual é variado. Os professores que têm mais tempo de experiência relataram mais dificuldades e problemas enfrentados no exercício docente. Uma das participantes é recém-chegada à rede estadual, com um ano de experiência, a mais jovem entre os entrevistados. No quadro 8, abaixo, trazemos a síntese desses dados.

Quadro 8 – Perfil dos participantes da pesquisa.

Nome fictício	Idade	Tempo de atuação na rede estadual	Regime de trabalho	Modalidade da graduação	Pós-graduação
Ana	44 anos	15 anos	Efetiva	Licenciada	Mestrado
Maria	44 anos	20 anos	Efetiva	Licenciada	Especialização
Júlia	26 anos	10 meses	Contratada	Licenciada	Não possui
José	35 anos	10 anos	Efetivo	Licenciado	Especialização e cursando mestrado

[15] Na rede estadual de ensino, a contratação de professores temporários passa por processo seletivo simplificado, mediante avaliação curricular. Os salários desses professores podem chegar a R$ 2.856,57, com carga horária de 60h semanais. Os salários dos professores efetivos, por sua vez, com a mesma jornada de trabalho, podem chegar a R$ 6.692,05 (SILVA; BATISTA, 2017).

Nome fictício	Idade	Tempo de atuação na rede estadual	Regime de trabalho	Modalidade da graduação	Pós-graduação
João	40 anos	21 anos	Efetivo	Licenciado	Não possui
Joaquim	33 anos	4 anos	Contratado	Licenciado	Não possui

Fonte: elaborado pela autora.

Para traçar o perfil dos participantes, perguntamos a eles que motivos os levaram a escolher a docência e a Biologia. Em relação à escolha pela docência, as respostas apontam vocação, circunstâncias e falta de opção:

> [...] não escolhi ser professor. [...] eu precisava trabalhar [...]. Não escolhi ser professor de Biologia, a necessidade me levou a ser professor de Biologia, mas, a partir do momento que eu entrei na sala de aula, eu gostei e não saí mais. (JOÃO).
>
> [...] Trabalhava sempre em indústria, nunca tinha passado pela minha cabeça ser professor. Mesmo tendo feito minha primeira licenciatura em Biologia, surgiu a oportunidade eu falei: Ah, vou abraçar e vou tentar. Não foi por escolha. (JOAQUIM).
>
> Olha, eu não escolhi não. Meio que eu entrei. Quando vi já estava dentro. (JÚLIA).
>
> Porque eu acho que a única coisa que eu sei fazer na vida é ensinar. Eu não me vejo fazendo outra coisa. E quando eu estou em sala de aula, apesar de alguns problemas que sempre acontecem, indisciplina dos alunos, às vezes, não consegue dar aula do jeitinho que você planejou e, às vezes, fica frustrado, mas eu me encontro ali dentro. Eu gosto de estar ali. Eu já trabalhei também na parte administrativa da escola, mas o que eu gosto é de sala de aula. (MARIA).
>
> Também eu não escolhi ser professor. Na época da graduação, eu precisava trabalhar, precisava me manter na faculdade, e a gente quase não tinha projeto de pesquisa, projetos na escola que tivesse rendimento, que a gente ganhasse alguma coisa. (JOÃO).
>
> [...] na verdade, a ideia, como eu fiz Biologia, sempre foi ser professor. Eu nunca pensei em ser biólogo. Nunca gostei de laboratório, de ir pro campo, de ficar no mato. Eu fiz o bacharelado, tanto que no bacharelado eu trabalhei com Educação Ambiental, que é dar aulas. (JOSÉ).

Das seis respostas apresentadas, apenas duas mencionam a escolha da docência por vocação. As outras quatros afirmam não ter sido uma escolha. Nóvoa (2017, p. 1121) pontua que a primeira fragilidade da profissão docente se manifesta na escolha pela licenciatura, que,

em países como o Brasil, é a segunda opção de muitos professores “por falta de alternativa, oferta de horários (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância)”.

Respeitante à escolha pela Biologia, os participantes assinalaram motivos como: identificação com a área, acaso e circunstância. Aqueles que disseram ter identificação com a área consideraram a influência de professores de Biologia no Ensino Médio que os inspiraram a fazer o curso. Quanto às circunstâncias, foi citada a falta de outras opções de cursos ofertados pela Universidade na época em que ingressaram no Ensino Superior.

Três dos participantes são naturais de Jataí. Quatro se graduaram na Universidade Federal de Goiás, Regional de Jataí; um fez o curso na Universidade Federal de Uberlândia - MG, e o outro, na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

A seguir, tratamos dos desafios de ser professor/professora e de ensinar Biologia. Foram relatadas situações que, ao interpretar os dados à luz do conceito de vontade de potência, permitiram depreender fatores de adoecimento da vontade de ensinar.

5.3 Vontade de potência adoecida: adoecimento da vontade de ensinar

A vida é vontade de potência que tem vontade de se expandir num jogo de forças. Conforme Nietzsche (2009), a vontade tem sede de se fazer mais forte, essa é a ordem natural. Vontade de potência é dizer sim à vida! Porém, o ser humano, em um conflito entre instintos e racionalidade, tem sua potência reduzida, ou até mesmo aniquilada, quando se vê forçado a agir de modo contrário a suas forças. A vida, num jogo de forças e diante da sede de dominar, se vê esvaziada de sentido em sistemas que insistem em criar valores dominantes que objetivam transformar toda força em fraqueza. A vontade se torna adoecida e se manifesta como fraqueza quando todo o sentido da vida é esvaziado.

É inegável que a educação possui potência transformadora. Todavia, o sistema educacional passa por uma crise de valores intensa ante o gerencialismo da educação que mescla interesses empresariais e a exigência de conteudismo para a formação de jovens para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho. No contexto da escola pública, os valores educacionais se voltam à formação de jovens para servirem de mão de obra barata.

No campo da docência, há um jogo de forças entre professores e determinações políticas sobre seu trabalho que insistem em esvaziar o sentido da docência e, consequentemente, adoecer a potência transformadora da escola e dos professores. São muitas as determinações impostas sobre o trabalho dos professores, como as exigências de resultados e a transferência

de responsabilidades da família para a escola. Os participantes da pesquisa apontam alguns desafios e situações que, no decorrer de suas carreiras, retiraram-lhes o sentido de ensinar:

> Você tem que ter resultado de valor (notas), não resultado de aprendizado. Então a gente precisa é dar conta de fazer essas provas externas que o governo manda para gente, então tem que dar conta do resultado externo. (ANA).

As provas externas citadas pela participante se referem aos dispositivos criados pelos governos, sua existência é justificada pelo estado para avaliar e melhor a qualidade da educação. No estado de Goiás, aplicam-se as provas Saego e Saeb. Nos períodos de aplicação, os professores são pressionados pela gestão a preparar os estudantes para um bom desempenho de nota. A matéria "Ensino Médio: pressão por resultados", publicada pelo jornal O Popular e repostada pelo Sintego (2013), denuncia diretores de sete escolas da cidade de Goiânia por suspeitas de terem expulsado estudantes considerados indisciplinados para obterem melhores resultados nas provas externas. Essa prática se dá pelo fato de que as escolas que não alcançam boas notas podem sofrer represálias, como a diminuição de verbas.

Outro fator referido pelos participantes foi a transferência de responsabilidades da família:

> [...] a família passa tudo pra escola, então a escola é responsável por tudo [...]. Essa é minha grande dificuldade. Você pode escutar qualquer desaforo do menino, mas você não pode exaltar com a criança porque é você que está errado. Então é realmente muito difícil, o sistema faz com que a gente perca o fôlego às vezes. (ANA).

Os professores lidam com diversos problemas disciplinares dos estudantes. Entretanto, paradoxalmente, o docente que for impositivo na sala de aula, em situações de problemas disciplinares, será repreendido pelos pais. Situações como essas contribuem para o esvaziamento do sentido de ensinar e expressam a crise valorativa em que a escola e a docência estão imersas. Esteve (1999b, p. 99), nas suas investigações sobre o mal-estar docente, distingue dois grupos de fatores para analisar as pressões sociais sobre os docentes: os fatores de primeira ordem, que incidem sobre a ação dos professores, e os fatores de segunda ordem, que se referem às condições ambientais em que se exerce a docência. Quando se fala da pressão familiar sobre os professores, encaram-se todos os problemas que ocorrem na sala de aula como atribuições e responsabilidade desses profissionais.

É necessário refletir acerca do conflito de forças existente no ambiente escolar. Advindas dos governos, há políticas que orientam o trabalho docente; à gestão escolar se

incumbe a execução das normas, e os docentes estão submetidos às ordens de ambos, governo e gestão escolar. Notadamente, percebemos a relação de forças intrínsecas ao trabalho docente. Convém, ainda, refletirmos se as políticas educacionais são construídas a partir de forças ativas ou reativas. É sabido que as determinações dos governos comandam, orientam e controlam o trabalho docente, impondo aos professores obediência e o cumprimento de tais determinações.

As forças das determinações políticas oriundas dos governos na educação se manifestariam como ativas ou reativas? Por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), promove a flexibilização dos currículos pautada no desenvolvimento de competências, possibilitando que a escolarização se divida em anos e ciclos. Anos mais tarde, em 2014, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, quando se inicia a redação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), se dá uma nova flexibilização curricular, que se pauta nos valores de produtividade e voltada para atender o capital. Vale destacar que esses documentos evidenciam interesses de um grupo hegemônico detentor do poder e cujos valores estão alinhados ao mercado e ao capital, portanto tendentes a depreciar valores formativos como os da inclusão, dos direitos sociais e das questões de gênero.

Podemos afirmar, destarte, que esses documentos normativos retiram o sentido do trabalho docente, uma vez que se baseiam em valores do capital, menoscabando os valores formativos, o que representa uma contradição. Em meio a tudo isso, o sentido da docência é arrancado dos professores, a sua vontade de potência e a sua força ativa são reduzidas e aniquiladas – é niilismo. Essa situação de vulnerabilidade ante as políticas educacionais poderá se converter em doença e em ressentimento que dominará a consciência daqueles que sofrem, debilitando a memória, na qual prevalecerão situações negativas.

Em outro relato, menciona-se o tratamento dado pelos governos aos professores, ressaltando a tacha de doutrinadores:

> O professor além de não ter o respaldo necessário para trabalhar, não ter um salário decente, e você ainda é tachado de um monte de coisa. Tachado de ficar tentando fazer doutrinação com os alunos. Eles acham que a gente fica fazendo o aluno ser contra o sistema, e não é isso, a gente mostra para o aluno o que está acontecendo no mundo que ele vive. (MARIA).

São muitos os desafios e entraves que esses profissionais encontram no trabalho. Ser professora/professor é vivenciar um conflito de forças entre valores formativos e determinações dos governos sobre o trabalho docente. Ensinar conforme o modelo educacional gerenciado por

grandes empresas – com interesses privados – expõe os docentes a situações angustiantes e padecedoras.

> Em outros termos, educar, formar e assistir, tendo em vista a realidade apontada, constituiriam atividades profissionais crivadas por dificuldades e pelo desgaste; atividades estas, portanto, que implicariam ‘carregar fardos’. E tais infortúnios e fardos, por sua vez, seriam determinados por motivos de ordem política e econômica. (GADELHA, 2005, p. 1260, grifo do autor).

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2018, contratada pelo Itaú Social e pela organização Todos pela Educação, intitulada “Profissão Professor”, teve como objetivo ouvir professores a respeito de suas percepções do trabalho docente, da formação e do que consideravam mais importante para a carreira. Foram entrevistados 2.160 professores da educação básica das redes pública e privada. Os dados apresentados chamam a atenção: 21% estão satisfeitos com a profissão e com a carreira; 49% não recomendariam a profissão para os jovens e 33% afirmaram estar totalmente insatisfeitos com a docência. Como propostas de reversão desse cenário, 69% dos entrevistados apontam a formação continuada e a escuta dos docentes para a formulação das políticas educacionais que orientam e normatizam o trabalho (IBOPE, 2018). Os resultados dessa pesquisa evidenciam os fardos carregados pelos professores num país que tanto desvaloriza a profissão.

A questão salarial também aparece como um desafio. Em uma pesquisa publicada em setembro de 2020 pela Organização pela Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil aparece com a menor média salarial dos 38 países que fazem parte da organização. “Um docente do ensino médio ganha por ano o que seria equivalente a U$S 25.966, enquanto a média praticada pelos membros da OCDE é de U$S 49.778” (ESTUDO..., 2020, n.p.). Nesse contexto, um dos participantes diz que:

> Primeiro, salário, sempre a gente vai pensar primeiro na remuneração. Acho que o primeiro, o principal, é dinheiro. Segundo, é a estrutura que a gente tem para trabalhar, principalmente na Biologia, porque Biologia, primeiro, é muito visual, então eu preciso mostrar. O livro nem sempre é suficiente... Então, não tem *data show*, por exemplo. Eu preciso fazer prática, não tem laboratório. (JOSÉ).

A falta de estrutura e de recursos adequados para o exercício docente é vista por Esteve (1999a, p. 47) como um dos fatores que geram mal-estar nos professores ao se encontrarem

> [...] limitados pela falta de material didático necessário e pelas carências de recursos para adquiri-los. Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo.

Além da questão salarial e da falta de estrutura adequada, são citados os desafios formativos, dado o alto custo da formação. Esse é um fenômeno da desqualificação docente, em que os governos se isentam da oferta de cursos formativos e, com isso, dão espaço para as iniciativas privadas. Nas palavras do participante Joaquim:

> Para mim é o salário, falta de estrutura, falta de apoio do Estado, a gente não tem apoio. Mas a gente tem apoio da instituição, da escola. Às vezes, pela direção, às vezes, pela coordenação. Mas eu vejo que é uma grande barreira para formação dos nossos profissionais. Formação continuada é caro, cursos extras. (JOAQUIM).

Na entrevista com a professora que atua na rede estadual em contrato temporário, ela chama a atenção para a falta de estabilidade no trabalho como um fator desafiador:

> A questão da valorização, a gente não tem segurança no nosso trabalho. Não é estável. Principalmente para quem é contrato, a gente está aqui, mas é instável, tudo muito instável. A qualquer momento posso mudar de escola, ou perder meu contrato. (JÚLIA).

Silva e Batista (2017, p. 5) tratam do caráter de prestador de serviços dos professores com contrato temporário na rede estadual de Goiás e explanam que o tempo deles na escola

> [...] pode variar de acordo com o tempo de licença que o professor efetivo pegou. Licença maternidade, licença por motivo de doença, entre outras. Quando a licença que o Professor Contrato está cobrindo termina, caso haja déficit de professor na escola, ou outra licença para cumprir, ele é remanejado para outras disciplinas/turmas. Mas se não há, o seu contrato termina com a licença. O contrato pode durar um mês, dois, seis em caso de licença maternidade. Em caso de déficit de professores na escola, falta de professores para assumir as disciplinas, o Professor Contrato Temporário pode fazer um contrato e ficar na rede até três anos. Depois desse tempo o contrato é rescindido.

A carga horária exaustiva de trabalho é outro desafio da profissão. Muitos professores precisam ministrar aulas em duas, três ou mais escolas para complementarem seus salários.

> Os nossos desafios são: primeiro, a carga horária. O professor no Brasil para se manter, principalmente professor do ensino médio, tem que trabalhar muito. Então nós temos uma carga horária puxada, eu por exemplo, eu trabalho em cinco escolas, eu tenho, hoje, 58 aulas, eu reduzi a minha carga horária esse ano, então, o meu desafio é: carga horária exaustiva. (JOÃO).

Os motivos pelos quais os professores sentem a necessidade de se submeterem a uma jornada de trabalho tão extenuante é a precarização. A baixa remuneração precariza, esgota e consome o tempo. As atividades docentes não se restringem à sala de aula; é preciso contabilizar, também, as horas de dedicação aos planejamentos, às correções e às reuniões escolares. A situação relatada pelo participante é grave, pois trabalhar em cinco instituições, com 58 aulas semanais, provoca desgaste físico e mental. Assumir uma maior carga horária semanal de trabalho é assumir mais turmas e, consequentemente, mais diários, mais provas e mais correções. Barbosa (2012, p. 11) elenca alguns efeitos dessa situação:

> [...] aumento da rotatividade e itinerância do professor pelas escolas. Para complementar o salário recebido por uma carga horária de 25 ou 30 horas, por exemplo, os professores são levados a assumirem mais aulas onde houver disponibilidade, podendo ser em outras escolas da rede estadual, municipal ou particular ou, algumas vezes, acumulando mais de um cargo na mesma rede. Com isso, os professores ficariam sujeitos a ministrar uma parte de suas aulas (a carga horária de trabalho suplementar) onde houver vagas, o que, por sua vez, pode variar de ano para ano. Assim, as escolas públicas assistem a uma grande rotatividade de professores. Além disso, é comum que os professores assumam aulas em diversas escolas ao mesmo tempo, como é o caso dos professores que estendem sua jornada para complementar seus salários, o que faz do professor um trabalhador itinerante.

Ademais, conversamos com os participantes sobre os desafios de se ensinar Biologia, considerando que cada área do conhecimento possui diferentes desafios. Nas respostas obtidas, foram citados dois aspectos desafiadores: a nomenclatura biológica e a falta de recursos materiais adequados para a execução das aulas:

> A Biologia é uma disciplina instigante, mas a gente tem o problema da nomenclatura. Biologia tem uma nomenclatura extensa. Todas as áreas da Biologia requerem um estudo para acostumar com nomenclatura dela. (ANA).

> A maioria dos alunos, quando eles apresentam dificuldade em Biologia, não é no conteúdo em si, e a nomenclatura que eles acham muito difícil. (MARIA).

> A nomenclatura, porque para os meninos é muito nome difícil, é muito nome complexo. (JÚLIA).

> [...] na Biologia, especificamente, a falta de estrutura é pior. Porque, por exemplo, imagino, numa aula de linguagem você tem texto, pode xerocar um

> texto, pode usar um livro qualquer que tenha na biblioteca, e na Biologia eu preciso de um laboratório. Se eu quiser fazer prática, eu preciso e não posso pegar qualquer espaço, claro que a gente adapta, mas tem coisas que eu só posso fazer em um laboratório. Então, tem reagentes que eu só posso mexer em um laboratório, com segurança, com luva, e a gente não tem essa estrutura. Em nenhuma escola que eu trabalhei tem uma estrutura que dê para você fazer as práticas de Biologia, de Química, de Física. Então, as áreas de ciências, o mais difícil, diferente das outras, é a parte prática, que tem que ter e não tem como fazer. (JOSÉ).
>
> O grande problema da Biologia é a quantidade de termos técnicos e a diversidade de conhecimento que tem sobre o assunto, é muita coisa, é muito quantitativo. Esse é o grande desafio. (JOÃO).
>
> O ensino de Biologia é de suporte material. Porque Biologia tem em todos os locais, em todas as áreas, mas quando se tem uma falta de recurso, de materiais, falta de um laboratório, de informática que poderia auxiliar, hoje tem muitas simulações que você pode fazer pela internet. (JOAQUIM).

Ainda com relação aos desafios de ser professor hoje no Brasil, haja vista os conflitos de valores entre governos, escolas e sociedade, perguntamos aos participantes se eles sentem que há exigências sobre seus modos de agir, pensar e se portar, por serem professores. Ouvimos as seguintes respostas:

> Exigem de nós uma postura específica, querem até exigir que a gente não reflita com os alunos, querem que a gente ensine uma infinidade de conteúdo, para não ter tempo de pensar. (ANA).
>
> [...] o que a gente ouve muito dizer é que você é um exemplo para o aluno, querendo, ou não, o aluno vai se espelhar em você de alguma forma. Fica meio que tentando não se esconder, sem usar uma máscara, não é isso. Mas é que temos que tomar cuidado com algumas falas ou algum comportamento exatamente por isso, mas nessa escola em específico eu não sinto muito não, já senti em outras escolas. (MARIA).
>
> Assim, a sociedade em si mesma que impõe. Eu até mudei muitas coisas no meu hábito devido a isso. Porque não é mais aquela coisa, que, aluno você encontra em qualquer lugar, menina, nossa diferença de idade é muito pouca e às vezes eu brinco com eles: "gente, aqui eu sou professora de vocês, mas na rua eu sou a pessoa que tem família, a pessoa que namora, pessoa que bebe, pessoa que sai, pessoa que dança, na rua é outra coisa, lá eu não sou professora de vocês". Exige, automaticamente, por mais que eu tento que não, mas sim, eles cobram: "uai, que comportamento é esse? Você é uma professora! Você é um exemplo!" A gente também tem uma vida e eles não entendem isso. (JÚLIA).
>
> Você está no seu momento de lazer, então, geralmente, seu lazer tem que ser escondido. Se você viaja, por exemplo, é um absurdo. Como é que você tem tempo de viajar se você é professor? Foi para praia, você só tem que ser professor. Se você vai, por exemplo, pra alguma festa: "como você estava

> numa festa?" Como se a gente não tivesse vida, a gente fosse só professor. (JOSÉ).
>
> Sim, o tempo todo! Eu vejo, por exemplo, hoje eu trabalho em Jataí, nas melhores escolas. Eu vejo que se eu fosse um professor, que eu não fosse pai de família, casado, com esposa, eu não teria esse... eu não estaria trabalhando nessas escolas. Até isso influencia. Se eu fosse um professor que estivesse num barzinho no final de semana, bebendo com um grupo de amigos, eu não seria esse professor. Não estaria dando aula nessas escolas, sendo professor para elite de Jataí, tudo isso. (JOÃO).
>
> [...] em questão de falar: "olha, você tem que ter uma postura diferenciada, porque você é um professor". Você tem que ter uma postura diferenciada mesmo. Aqui nessa escola quebra muito esse tipo de mito, sabe. Que aqui a gente convive muito com o aluno, só que dentro da escola o aluno não sente a gente mais como uma pessoa que está acima dele. Esse tipo de escola [Escola de Período Integral], nós tentamos trabalhar quase que no mesmo patamar, mesmo nível de compreensão, de educação. (JOAQUIM).

Um dos professores entrevistados, que leciona numa escola de período integral, disse que não há cobranças nos modos de agir nesse modelo justificado pelo tempo que os estudantes passam com os professores na escola. Porém, o participante José, que também leciona nesse mesmo modelo escolar, descreve uma realidade divergente, mostrando que essa é uma situação que depende do ambiente e do sujeito que a percebe.

Esteve (1999b) alerta para a gravidade da situação quando os sistemas exigem que os professores se abdiquem de seus valores pessoais. Esse é o movimento que retira dos docentes sua autonomia, seus desejos e seus instintos. Essas situações provocam esvaziamento de sentido, podendo desvelar o niilismo.

Os desafios vivenciados pelos professores participantes denotam um sistema doente que promove o padecimento da potência desses profissionais e, por conseguinte, o esvaziamento do sentido de ensinar. É nesse contexto que o niilismo aparece e pode levá-los a desistir da profissão. Na perspectiva de Nóvoa (1999, p. 21), a profissão docente

> [...] é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. O campo educativo está ocupado de inúmeros atores (Estado, Igreja e famílias, etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça a interesses e projetos. Por um lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e muitas divisões (Norte/Sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos, etc.).

Por haver conflitos de interesse das diferentes instituições, essas forças conflitivas podem provocar o padecimento e, até mesmo, a desistência da profissão. Atualmente, o Brasil

enfrenta grande polarização política, o que acaba reverberando na escola. Perguntamos aos participantes se houve algum momento de suas carreiras em que pensaram em desistir. Aqueles que já cogitaram em desistir disseram:

> [...] o que fez eu pensar em desistir é a quantidade de aulas que a gente tem que dar. [...] Porque imagina você fazer plano de aula pra 42 aulas. Isso significa que você vai dar aula cedo e de tarde e vai planejar aula de noite. [...] Eu tenho que pegar aula de Biologia, aula de Química, aula de Física. Hoje eu peguei aula até de Educação Física. Eu sou formada em Biologia. Por que que eu tenho que fazer isso? Para aumentar o salário. (ANA).

> Foi bem no início mesmo da carreira, porque a primeira sala de aula que eu assumi foi uma turma de acelera de Ensino Fundamental I, então, na minha turma, tinham alunos com defasagem de idade e série, na época era até a quarta série, não era quinto ano. [...] havia dias que eu chegava em casa, eu sentava no sofá e chorava e falava: "não volto naquela escola nunca mais!" [...] E assim, foi superando, foi realmente uma superação [...]. (MARIA).

> Em desistir mesmo, duas vezes, eu acho. Uma foi quando a escola me pediu pra falar sobre sexualidade, nem era sexualidade, era gênero, porque a gente tinha uma aluna trans. E aí eu mostrei os conceitos, trabalhei os conceitos antes com a coordenação, fiz a mesma aula. E aí uma mãe procurou a escola dizendo que eu tinha falado várias coisas que eu não disse, que eu tinha falado várias barbaridades, científicas inclusive, e que era um absurdo. E a coordenação simplesmente deixou ela ir embora, me chamou depois pra contar o que tinha acontecido. Não tive como me defender. E a mãe ainda postou no Facebook, sabe. Fez um textão! ([...] e o segundo foi em relação à perseguição interna mesmo, de coordenadores, não sei por que motivo, mas perseguirem, tudo que você faz está errado, e reclamam, e não sei o quê, não aceitam que você faça algum trabalho. (JOSÉ).

> [...] aconteceu já numa escola estadual, a coordenadora me chama e fala assim: "eu queria que você tomasse cuidado com o que você está falando na sala de aula porque hoje teve menino que veio aqui, disse que está armado e disse que ia te dar uma facada na sala de aula". [...] Nada aconteceu, mas a coordenadora me passou que estava acontecendo. Antes de desistir eu vou fazer o quê? Vou trabalhar com o quê? Então esse pensamento de desistir não passa pela minha cabeça porque eu sei que se eu parar eu vou fazer o quê? Qual é a opção de mercado de trabalho que eu tenho? A gente fica sem saída, então isso não passa pela minha cabeça, desistir não. (JOÃO).

> Sim. A gente é utilizado por outras pessoas, como massa de manobra dentro da instituição para alguma pessoa tentar atingir a outra. Eles utilizam você como a massa de manobra. (JOAQUIM).

Observamos, então, que dois dos professores nunca pensaram em desistir da profissão. Uma professora justificou que, por ser o primeiro ano de seu exercício em sala de aula, ainda não passou por situações que a fizessem pensar em desistir. Esse fenômeno, conforme pesquisa realizada por Esteve (1999a), não aparece nos anos iniciais da carreira devido ao fato de os

professores ainda se sentirem motivados. O absentismo surge após os primeiros cinco anos de exercício docente.

Outro professor afirmou não ter pensando em desistência, mas, ao ser indagado, contou uma situação problemática de violência escolar. Mesmo com a não efetivação da ameaça física sofrida pelo participante João, o fato de tê-la mencionado na resposta sobre a desistência da docência é um sintoma de inquietação e mal-estar com a situação que poderia tê-lo levado ao absentismo. O abandono da profissão não denuncia apenas a simples desistência, mas insatisfações, fadigas e desprezo dos estudantes, das instituições e dos governos (LAPO; BUENO, 2003).

Não obstante essa resposta seja de não desistência, ela apresenta aspectos de conformismo e um "beco sem saída". Mesmo diante da vontade de não continuar, de "estar chateado", a única ação é a de continuar, manter as coisas como estão. De modo geral, é perceptível um estado de passividade dos participantes diante dos desafios e da precarização do trabalho, ora justificado pelo fato de a profissão ser a única atividade que conseguem desenvolver, ora justificado pelo provimento do sustento. É importante, nesse contexto, constatar que sentido a docência adquire para os professores. Foram relatados diferentes sentidos, ressaltando que esse processo leva em consideração experiências particulares:

> Ser professora para mim é tentar fazer com que aquele sujeito que está ali tenha uma visão mais ampla do mundo e mostrar para aquele aluno que aquele mundo que ele vive pode ser modificado por ele. (ANA).

> É como se fosse doar aquilo que você tem, aquele conhecimento, passar para os alunos que você pensa que é tão pouco, mas para ele é tão grande. (JÚLIA).

Nessas duas respostas, temos o sentido de ser professora/professor associado a proporcionar aos estudantes o acesso a conteúdos escolares e a ampliação das visões de mundo. Isso, segundo Esteve (1999a), é modificado com a massificação do ensino, que faz os professores abandonarem os saberes e os valores de sua formação para darem conta das exigências conteudistas, acompanhando as transformações econômicas e do mercado de trabalho.

A próxima resposta evidencia fortes aspectos niilistas diante da profissão, ao denunciar o distanciamento entre o ideal – ou utópico, como mencionado – e o concreto:

> Não sei, eu acho que ser professor pra mim no começo utópico era criar um mundo melhor, era ensinar alguma coisa. Hoje em dia, é tentar não morrer. (JOSÉ).

Essa resposta retrata o esvaziamento do sentido e da vontade de ensinar. Diante de um sistema doente, como manter saudável a vontade de ensinar? Assim, precisamos verificar se a atitude diante dessas realidades é a de combate ou a de passividade. Para Deleuze (1976), o niilismo pode se apresentar de duas formas: ativa e passiva. Numa guerra de forças, as formas de reação ao aniquilamento irão evidenciar se há embate de forças (ativa) ou se há conformação e sujeitamento (passiva).

Os participantes assinalaram algumas situações que contribuíram para o esvaziamento do sentido de ensinar e para o aniquilamento do "ser professor". Nesta primeira resposta, apreendemos como a mudança de valores escolares afeta o trabalho dos professores, atribuindo-lhes a culpabilização pelo fracasso escolar.

> Eu acho que a gente perdeu o sentido do professor, porque assim, antigamente, você ia para escola ou você mandava o seu filho para escola, e ele chegava com nota baixa, e você virava e dizia: "Você não estudou direito, você não fez isso". Hoje não, o menino chega na casa com a nota baixa, o pai pega a prova, volta pra escola e diz: "o que que o professor fez que o meu filho tirou essa nota?" Acontece é isso! A culpabilidade é do professor [...]. Às vezes, você perde tanto o sentido que você vai para casa e pensa: "eu não vou pra aula amanhã... Não vou!" [...]. (ANA).

A questão da culpabilização dos professores é apresentada por Esteve (1999a) como uma contradição de valores da sociedade que representa uma modificação do apoio do contexto social. Os pais assumem o papel de julgadores dos professores quando os culpam pela má educação dos filhos.

Outra resposta denuncia as imposições sobre o trabalho docente em sala de aula; imposições essas elaboradas distante da realidade escolar.

> Porque às vezes a gente fica à mercê do sistema, literalmente. Então você vê que algo na escola não está dando certo, só que você não tem onde pedir um apoio. A Secretaria de Educação, por exemplo; lá em Goiânia, ela determina algo, vem para o interior. As secretarias regionais repassam para escola. Se algo que você vê que não faz sentido daquela forma porque quem cria aquelas determinações não estão em sala de aula. (MARIA).

Outro fator que colabora para o esvaziamento do sentido da docência é a perda de direitos, que coloca professoras e professores em situação de angústia e vulnerabilidade.

> [...] eu acho que nos últimos três anos a gente perdeu os poucos direitos que a gente tinha. Então, hoje, por exemplo, você não pode reclamar, pois, se você

> reclama, você é o professor chato, você tem que aceitar qualquer coisa, você tem que aceitar as condições [...]. (JOSÉ).

Há outra resposta que associa a perda de sentido da docência ao desinteresse dos estudantes.

> Sim, tem momentos, em alguns momentos, tem dia, tem situações na sala de aula que sinto isso. [...] Por exemplo, eu tenho situações em que eu estou na sala de aula [...], 14 alunos na sala, os alunos sentam tudo atrás, todos estão atrás, eu aqui na frente, peço para virem para frente e ele não vem, eu observo e eles estão fazendo outra coisa. (JOÃO).

A relação entre professores e estudantes é tida por Esteve (1999a), também, como um gerador de mal-estar e absentismo docente. As modificações aceleradas nos campos dos saberes e as múltiplas fontes de conhecimento fazem com que os estudantes acreditem não mais precisar dos seus professores. O efeito disso é o descaso na sala de aula.

Conforme Deleuze (1976), o niilismo faz com que a vida perca seu valor em nome de um valor suprassensível (a verdade, outro mundo, Deus). No caso dos docentes, o valor da vida se curva ao valor de verdade dado pelas políticas educacionais. Para o autor, o niilismo pode se manifestar de duas formas: o passivo, quando o sujeito não reage à desvalorização da vida e se torna ressentido – esgota-se a vontade de potência, e o niilismo ativo, quando o sentido da vida é recuperado porque o sujeito resiste e cria novos valores – ele reage à imposição de valores da moral vigente, colocando suas potências em atividade. Ficou patente que os professores entrevistados estão expostos ao niilismo, quando relataram situações de esvaziamento do sentido de ensinar.

No próximo tópico, para constatarmos se o niilismo sentido pelos entrevistados é ativo ou passivo, abordamos a resistência dos participantes e os modos de reação deles às angústias e ao aniquilamento do "ser professor".

5.3 A vontade de potência: docência e resistência

As reformas neoliberais geraram no Brasil um processo de desmantelamento das organizações coletivas, como os sindicatos. Em 1988, com a promulgação da Constituição, o Brasil foi tomado por mobilizações de diversos setores sociais. Trabalhadores da educação também protagonizam a luta por um espaço de diálogo com os governos e com a sociedade na defesa de um ensino público, gratuito e para todos. O texto "A resistência dos professores", de

Monteiro (2018), publicado na revista Carta Capital, esboça alguns caminhos já trilhados pelo movimento social dos professores em nosso país. Na ocasião das lutas dos trabalhadores, em 1988, havia a pauta da construção do Fórum Nacional da Educação (FNE). Após 22 anos, em 2010, foi realizada a primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE).

O FNE representa uma conquista histórica da democratização do diálogo entre sociedade civil e poder público. Porém, como escreve/argumenta Monteiro (2018, n.p.), "depois do *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, o debate público foi ignorado e prevaleceu unicamente o interesse dos empresários do setor", acentuando ainda mais o gerencialismo neoliberal na educação. No ano de 2018, em reação ao descaso do governo, ocorreu em Belo Horizonte - MG a Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), que buscou resgatar a participação coletiva em defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade. O evento contabilizou 4,3 mil participantes e culminou na elaboração de um manifesto intitulado "Carta de Belo Horizonte", com o documento "CONAPE 2018 'Lula Livre' - Educação como espaço de resistência". Após a saída da presidenta Dilma Rousseff, o vice Michel Temer tomou o poder e, assim, iniciou-se outro processo de cerceamento das políticas educacionais.

O texto da "Carta de Belo Horizonte" explana os duros golpes que a educação sofre ao longo de décadas e critica os valores sociais postos pelo neoliberalismo, os quais retiram do Estado o dever da assegurar direitos à educação. O CONAPE reforça a importância do movimento de resistência dos profissionais da educação do Brasil em via dupla:

> [...] de um lado, não é possível lutar pela democracia sem lutar pela educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, desde a educação infantil até a pós-graduação, fundamental para a construção de outra realidade, mais justa e mais solidária; de outro, qualquer discussão sobre políticas educacionais só faz sentido e só terá efetividade a partir do momento em que se assegurar a restauração do Estado Democrático de Direito e a realização de eleições livres. (CONAPE, 2018, n.p.).

A "Carta de Belo Horizonte" ilustra a luta e a resistência dos profissionais da educação do Brasil por uma educação gratuita e de qualidade. O texto apresenta, ainda, uma lista de 19 desafios que o movimento dos trabalhadores da educação deve enfrentar para o reestabelecimento da democracia. Entre esses desafios, sublinhamos: a luta pela autonomia e contra o ESP, contra a Base Nacional Curricular Comum, que exclui temas sociais importantes para a formação dos estudantes, contra a reforma do Ensino Médio e contra a reforma da Previdência.

A educação brasileira é historicamente marcada pela luta pela democracia. Ainda hoje, é preciso estarmos atentos às tentativas de golpes à democracia pelos governos autoritários. É nesse sentido que a educação é um campo de lutas e resistências coletivas. Nesse cenário, resistir implica lutar contra forças aniquiladoras que intentam minar a coletividade dos docentes. A prática desmanteladora é corriqueira no contexto do neoliberalismo, trazendo aos professores um sentimento de abandono e de solidão.

> Pensar sobre as questões do papel social do professor, no atual contexto social, requer que se considere a construção da identidade dos trabalhadores em educação, que por sua vez aponta para a questão da formação política dos trabalhadores em educação. Nesse caso, é preciso entender o que os professores pensam sobre o seu trabalho nessa atual conjuntura, sobre como eles percebem a construção do movimento sindical dos trabalhadores em educação e como participam da construção desse movimento. (RODRIGUES, 2006, p. 220).

Pensando na formação da consciência político-social dos professores entrevistados, perguntamos se participavam de organizações coletivas, como sindicatos. De modo geral, as respostas apontaram falta de tempo, falta de interesse e até mesmo desconfiança com essas organizações:

> Não faço parte de nenhuma organização coletiva por causa do tempo. Trabalho de manhã, à tarde e à noite. Não tenho tempo. Quando tenho é para planejar aulas. (ANA).
>
> Sou filiada ao Sintego, mas quase não participo de reuniões. Não dá tempo. (MARIA).
>
> Não faço parte de nenhuma organização coletiva, cheguei agora na sala de aula, quem sabe futuramente. (JÚLIA).
>
> Participo teoricamente, mas eu não me envolvo nas discussões nem nada, então sou filiado ao Sintego [...], não participo. Não tenho tempo. (JOÃO).
>
> [...] eu sou filiado no Sintego, mas não participo das discussões, não tenho tempo. (JOAQUIM).

A falta do tempo está relacionada com as condições de trabalho no contexto do neoliberalismo. Devido aos baixos salários, à informalidade e à perda de direitos, os professores se veem diante da necessidade de trabalhar até três períodos e, às vezes, em três ou mais escolas diferentes, para conseguirem obter um salário que garanta sua sobrevivência e o sustento familiar. Chama a atenção esta outra resposta sobre a participação nos sindicatos:

> Primeiro que eu não acredito no sindicato. Nosso sindicato é extremamente pelego, eles negociam as coisas nas costas dos professores, eles não discutem, eles não defendem realmente os direitos dos professores. Eu já falei isso para eles, inclusive. Então, a última vez, eu mandei uma mensagem para sindicato, não sou filiado, nunca fui. Tentei me filiar, aí eles estiveram aqui, e falaram que eles não vinham, pois os professores não dão apoio. Falei: "como a gente vai dar apoio se a gente nem sabe o que está acontecendo?" Aí eles pregam um cartaz na parede, e isso é a comunicação que a gente tem. E aí eu perguntei em relação à Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), por exemplo, que a gente recebe, como é que seria caso eu fosse numa manifestação. Eles ficaram de dar resposta, e não deram. Eu liguei, fui atrás, me responderam que teoricamente não teria problema, mas que confirmariam com a subsecretária e responderiam. Nunca deram resposta, então eu não confio no trabalho dos sindicatos, não acho que eles fazem um bom trabalho, acho que eles negociam nas costas dos professores. Então, na última vez que os professores, a maioria, votou por greve, antes de começar esse semestre, o sindicato voltou atrás e esperou o governo negociar. Então, assim, o sindicato, eu acho que não representa [...]. Não me filiaria jamais! (JOSÉ).

É visível nessa resposta o descontentamento com o sindicado dos professores. Quando o chama de "pelego", o participante evidencia a defesa de interesses que não são da categoria. O prof. José relata que o próprio sindicato possui resistência com os professores, por já ter ouvido falas como: "não vamos na escola porque os professores não querem nos ouvir". Essas situações demonstram problemas delicados na relação entre categoria e organização coletiva. É preciso superar essa dificuldade para que a luta coletiva retome suas forças.

As lutas e as resistências da classe trabalhadora se fazem fundamentais diante da ostensiva exploração característica do mundo capitalista. Na vigência do neoliberalismo se intensificam o desemprego, a informalidade e a perda de direitos dos trabalhadores. Esses impasses também desencadeiam a desarticulação e até a criminalização das lutas sindicais. Nessa conjuntura,

> a denúncia da intensificação da reforma neoliberal presente nas políticas da administração pública nacional e estadual resvalou para a urgência da necessidade de se fortalecer os sindicatos, tendo em vista a própria política de desmantelamento das organizações sindicais construídas na década de 1990, em nível nacional e pelos governos goianos. (RODRIGUES, 2006, p. 104).

Com as aceleradas mudanças sociais e econômica, o exercício da profissão docente foi se modificando, tornando-se alienante. Nas excessivas jornadas de trabalho, o tempo dos professores é dominado e, desse modo, a reflexão sobre o papel social/político deles não acontece. Na perspectiva de pesquisas acadêmicas, a questão da sindicalização dos professores está intrinsecamente ligada à identidade, à profissionalização e à formação política, consoante apresentam Souza, Magalhães e Guimarães (2009, p. 6) ao analisarem as produções acadêmicas

do Centro-Oeste destaca a pouca importância atribuída ao tema da sindicalização dos professores:

> Na UFG identificamos (37%) dos trabalhos que tem como tema a profissionalização. Dentre estes predominam estudos sobre identidade profissional (74%), seguidos pelos de ação coletiva (18.5%) e sindicalização (7.5%). Na UFMS, (24%) da produção se referem à profissionalização, porém todo o conjunto desses versa sobre identidade profissional, não há trabalhos sobre sindicalismo ou ação coletiva. Na UFU não há trabalhos sobre sindicalização, apenas sobre identidade profissional e ação coletiva (8%). Na UFMT, há (8,9%) dos trabalhos que versam sobre a profissionalização. Neste conjunto, a sindicalização como a ação coletiva são pesquisadas em 12,5% dos estudos, enquanto que a identidade profissional abrange (75%). Na UnB, (9%) dos trabalhos referem-se à profissionalização e todos tratam da identidade profissional. Na UFG há uma dissertação que trata sobre sindicalismo foi defendida em 2000 e outra em 2002. A primeira estuda o professor em Goiás no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado.

Os movimentos sociais sindicais são fundamentais para articulação e organização coletiva dos trabalhadores, bem como para construção das identidades dos profissionais – são eles, os movimentos, o palco da resistência coletiva. É por meio deles que os trabalhadores da educação, na luta pela garantia de direitos, podem exercer pressões sobre os governos.

A resistência é fundamental para se contrapor às imposições políticas sobre a educação e seus valores formativos. Nossa compreensão de resistência vai ao encontro do conceito formulado por Arendt (2013). Conforme a filósofa judia nascida na Alemanha, os seres humanos, como seres políticos, não podem viver a vida, não podem ser trabalhadores, sem fazer escolhas e se posicionarem. Resistir, na vida pública, é lutar pela liberdade, e essa luta se faz necessária perante governos abusivos e totalitários. Para Arendt (2013), a resistência exige um desprendimento de questões mais imediatas, visando sempre à liberdade.

Contra atitudes de conformismo, a resistência se faz crucial na luta pelos direitos. Arendt (2013), que vivenciou as perseguições contra o povo judeu na Alemanha, afirma ser fundamental rebelar-se contra as ordens fascistas e totalitárias que insistem em destituir direitos conquistados. Nesse viés, Silva (2016, p. 45) diz que:

> Outro aspecto relevante a ser destacado é o atrelamento da ideia de resistência ao campo do direito. Assim, na relação com o mundo e com os problemas políticos postos por este, a resistência emerge sempre como uma forma de lutar pelo estabelecimento de direitos. Todavia, não a partir de estrutura formal, como soe acontecer nas prerrogativas jurídicas liberais da modernidade, mas de forma substancial, isto é, que alcance pessoas reais, em lugares reais, com necessidades reais.

Lutar pelo direito à educação gratuita, de qualidade e para todos é fundamental no contexto do neoliberalismo. A resistência se faz presente pela rebeldia na luta constante pela liberdade de existir. Além disso, é necessária a luta por melhores condições de trabalho, por melhorias salariais e por respeito. Ao constatarmos a realidade de não participação dos professores em organizações coletivas, fica evidente que uma possível resistência, diante do mal-estar e do niilismo docente, não é coletiva. Relatos como os apresentados demonstram angústia ante a representatividade das organizações coletivas dos professores do estado de Goiás. No que diz respeito à permanência na profissão e à resistência perante as dificuldades cotidianas que a docência coloca aos professores, as respostas assinalam que os mecanismos são individuais, e não coletivos.

Para compreendermos como os participantes da pesquisa desenvolvem formas de resistência em face das dificuldades que a profissão docente enfrenta, destacamos os seguintes excertos:

> Eu resisto porque eu preciso financeiramente do trabalho. Porque, se eu não precisasse do trabalho, eu iria reduzir a carga horária para quatorze aulas semanais. Porque eu gosto de ser professora. Eu não gosto é de ser tão pressionada com tanta aula. [...] então eu evito o máximo de não ir no trabalho, de não fazer o trabalho, mas é um trabalho que poderia ser bem melhor. E eu não desisto porque eu preciso do salário. (ANA).

A participante relata que resiste não faltando ao trabalho, porque precisa financeiramente do salário para a sua sobrevivência. Não constatamos, nessa fala, ações, escolhas e atitudes que evidenciem rebeldia contra o sistema que é imposto ao docente. Percebemos, portanto, atitudes de conformismo perante a realidade. Em outras falas, a resistência está relacionada, também, ao conformismo:

> Eu acho que é realmente por gostar da profissão, gostar do que eu faço. (MARIA).

> Não faço parte de nenhuma organização coletiva, cheguei agora na sala de aula, quem sabe futuramente. (JÚLIA).

> Vamos imaginar a seguinte situação. Eu tenho lá a turma tal, eu tenho lá dois alunos que a gente vê assim que eles não querem, não são felizes com a minha presença. Eu consigo, literalmente, isolar esses dois meninos da sala. Eu dou aula, não olho pra eles, eu ignoro totalmente, e aí eu foco nos meninos que querem. (JOÃO).

Essas falas revelam dois aspectos problemáticos: a ideia de que resistência se reduz a gostar da profissão e, ainda, a associação da resistência à ação de "ignorar" alunos indisciplinados na sala de aula. Esses mecanismos não configuram modos de resistir às dificuldades da profissão, e sim de se alienar da realidade. Este outro relato chama a atenção por relacionar a resistência ao não uso de medicamento:

> Olha, ainda não chegou no nível de medicamento não, mas está quase ali no nível de procurar um psiquiatra, mas eu acho que, pelo retorno que a gente tem, é muito legal. (JOSÉ).

Essa resposta exprime que o fato de não estar tomando medicação é um ato de resistir às dificuldades cotidianas colocadas pelo trabalho. E depois, o participante cita o reconhecimento como uma forma de resistência. Diante disso, convém considerar a diferença entre resistência e resiliência. O termo resiliência é muito usado nos discursos e nos documentos que orientam o trabalho docente. Todavia, resiliência e resistência não se equivalem nos significados. A resiliência é entendida como um modo de se adaptar à realidade e enfrentar desafios diários. A resistência, por sua vez, envolve rebelar-se, opor-se à realidade, fazendo escolhas que visem à reivindicação de direitos. A resiliência não é contestatória, ela sujeita aos indivíduos a suportarem o sofrimento, é um conceito

> aplicável a diversas situações, sobretudo às de sofrimento irreversíveis como as provocadas pela morte ou perdas irreparáveis. Mesmo considerando que o docente esteja sujeito a sentir a docência como morte ou perda, quando se sente fracassado ou quando se aposenta, a resiliência o levaria para vivência da perda como libertação, seja dos grilhões que o aprisionavam na "servidão voluntária" a que se refere Bianchetti (2008), seja do desejo de permanecer nela a todo custo. (QUEIROZ, 2014, p. 204)

Destarte, a atitude dos participantes da pesquisa mais se aproxima da resiliência do que da resistência. A vontade de 0potência desses professores demonstra adoecimento e padecimento. Ademais, é possível verificar que, diante do esvaziamento do sentido de ensinar, há uma atitude de conformismo, o que salienta aspectos do niilismo passivo.

O niilismo passivo revela a vontade de nada; nele não há forças nem mesmo para colocar fim ao próprio sofrimento, tudo foi aniquilado. No caso dos participantes da pesquisa, o tempo e a vontade de se vincularem a organizações coletivas, para o fortalecimento da potência de resistência, foram aniquilados, gerando enorme angústia e solidão – a docência solitária! O niilismo passivo mata tudo, até a capacidade de olhar para frente, para o futuro, e coloca no lugar aceitação e conformismo. Nos faz pensar que "parece ridículo que o homem [e a mulher]

pretenda inventar valores que devem exceder o valor do mundo real" (NIETZSCHE, 2012, p. 213). O niilismo destrói toda a vontade de potência e dá lugar a uma vida esvaziada.

Imersos nesse contexto de adoecimento da vontade, os professores nada creem. Não creem nas organizações coletivas e sindicais, não creem numa mudança no quadro da realidade e até deixam de crer na potência transformadora de si mesmos e da educação. Em contraponto, o niilismo ativo nega os valores morais ditos como superiores e age para uma **transvaloração**[16] de todos os valores como uma atitude de resistência ante o aniquilamento, recuperando suas potências e afirmando sua existência.

Na sequência, discorremos acerca do ensino de Biologia no contexto do conservadorismo brasileiro.

5.4 Vontade de potência: a Biologia na mira do conservadorismo

Em julho de 2013, o Brasil foi cenário de uma onda de protestos, principalmente nas capitais, que reivindicavam questões diversas nos setores políticos. Nesse período, ouviu-se muito a expressão "O gigante acordou" para se remeter às ruas tomadas pelos brasileiros. Essa onda de protestos também ficou conhecida como "manifestações dos vinte centavos", porque, inicialmente, a população reivindicava o não aumento das passagens do transporte público dos grandes centros. Sete anos se passaram e ainda vivemos os efeitos desse momento.

A consequência mais imediata foi o golpe, em 2016, que *impeachmou* a presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff. A partir daí, a polarização política no país cresceu ostensivamente. Paralelamente a esse acontecimento, o movimento ultraconservador se expandiu, com ideais da extrema direita, o que perpetrou várias instituições, como a escola. No campo educacional, a maior expressão do ultraconservadorismo brasileiro está expressa no movimento ESP e na BNCC.

Conforme Piccinini e Andrade (2018), a BNCC representa interesses e ideais político-burgueses que objetivam efetivar um padrão pedagógico hegemônico alinhado aos interesses econômicos que representam uma ofensiva liberal-conservadora. O documento começou a ser organizado em 2012, no então governo de Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores), e teve sua primeira versão lançada em 2015. Essa versão continha normativas para o ensino de todos os seguimentos escolares: da educação infantil ao Ensino Médio. Após consulta pública, uma

[16] Criação de novos valores.

nova versão foi publicada, em 2016. Depois do golpe de 2016, outra versão foi publicada, em 2017, com Michel Temer na liderança do governo.

A última versão da BNCC (BRASIL, 2017) apresenta fortalecimento da disciplina de ensino religioso, com desenvolvimento de competências e habilidades que impactam a disciplina de Biologia. Dessa maneira, há uma abertura para que a escola seja palco de conflitos entre doutrinas religiosas e conhecimentos científicos. De acordo com Borba, Andrade e Selles (2019, p. 152), esse quadro acarretará "coerções sobre os processos decisórios de professores de Ciências e Biologia no tratamento dos conteúdos disciplinares e na produção cotidiana dos currículos escolares".

A BNCC se constitui como normativa para a universalização do ensino público brasileiro. Contudo, é importante compreender que ela é, ainda, "uma política educacional que interfere nas diretrizes curriculares" (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 38), influenciada por valores conservadores em estreita relação com o movimento ESP. No artigo 6º do PL n. 7.181, de 24 de fevereiro de 2014, consta a seguinte exigência: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual" (BRASIL, 2014a, grifos no original).

Além do risco de suprimir o debate sobre gênero e diversidade do currículo de Biologia, o ensino da Teoria Evolutiva se tornou alvo de ataques dos conservadores. Em 2014, o deputado e pastor Marco Feliciano (PSC) encaminhou à câmara dos deputados federais o PL n. 8.099, de 13 de novembro, que sugere a inserção do criacionismo (BRASIL, 2014b), equiparado às teorias científicas, na matriz curricular da educação básica dos ensinos público e privado.

Mediante análise do Currículo Referência para o Ensino Médio, da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (GOIÁS, 2013), verificamos que o tema "diversidade" aparece da primeira série até a terceira. O termo gênero, por sua vez, não ocorre explicitamente no documento; no entanto, segundo os professores participantes da pesquisa, esse tema está presente em todos os conteúdos da disciplina em questão:

> Me explica como que eu vou dar aula sobre reprodução sem falar de gênero? Não tem jeito! (ANA).
>
> Para falar a verdade, eu nem concordo porque é um tema sem fundamento, porque na escola a gente não ensina o menino, por exemplo, a sexualidade dele. A gente aqui não orienta as formas de prevenir a parte Biológica, é meio que mostrar para ele escolher qual caminho seguir. Tirar isso é como se criasse cidadãos, meio que, fantoches, seres que não pensam e aceita toda a sociedade. (JÚLIA).

A reação é de incredulidade perante a exigência da não utilização da palavra gênero, que vai na contramão dos conteúdos curriculares de Biologia. Questionamos os professores sobre a possibilidade de se ensinar Biologia diante do que preconiza o artigo 6° do PL n. 7.181/2014, e as respostas tenderam a afirmar a impraticabilidade desse ensino nas circunstâncias projetadas:

> [...] se esse negócio aí for para frente, vai pegar o meu currículo, e não vai ter no meu currículo reprodução. Porque para dar aula de reprodução não tem jeito de tirar o gênero. É impossível, impossível! É uma coisa assim, é a mesma coisa de você mandar um cego enxergar. Não dá pra fazer isso. Não dá. Como é que você vai diferenciar masculino de feminino? Ou macho de fêmea? Gente, a natureza está cheia disso. Como que eu vou falar sobre isso sem falar sobre gênero? Como que eu vou trabalhar genética sem eu falar o que é gênero? (ANA).

Nesse excerto, a professora conjectura a inexequibilidade do ensino do conteúdo de genética, que, consoante o currículo da rede estadual, está concentrado na terceira série do Ensino Médio. Ela assevera que retirar o gênero é o mesmo que não ter currículo de Biologia. Adiante, ela acrescenta que os alunos têm interesse nesse tema, têm curiosidade, por fazer parte da realidade:

> E se a criança me perguntar, o que eu vou responder pra ela? Porque eles perguntam. Porque é um processo que está acontecendo na sociedade. Então a Escola sem Partido na Biologia inviabiliza a disciplina. (ANA).

Outros participantes, ao responderem à questão do roteiro supracitada, salientam a importância da abordagem desses temas:

> Se eu não puder falar a respeito de orientação sexual, seja em Biologia, seja em Geografia, seja em qual disciplina surgir uma questão. Se eu não fizer isso, talvez aquele momento seja o único que aquele menino tem para tirar uma dúvida ou para pedir ajuda, pois, muitas vezes, eles não falam sobre isso em casa. E se eu não falar para ele, mostrar que o corpo dele é dele, que se alguém tocar sem ele permitir, então se eu não ensinar isso pra ele, muitas vezes, a família não ensina. Às vezes, ele passa por violência e não entenda que seja porque não tem esse conhecimento. (MARIA).

> Primeiro, isso fere totalmente nossa liberdade de cátedra. Pelo menos a Constituição ainda funciona no país e a gente tem direito, a gente tem liberdade de ensinar do jeito que a gente achar melhor. Outra coisa do projeto, em relação ao ensino de Biologia, é a questão biológica, eles querem retirar essa parte de ensinar sobre reprodução, por exemplo, mas isso a gente ensina em qualquer categoria de ser vivo, não é só humano, o que a gente ensina na

> humana é a parte biológica em si da reprodução. Eu acho que apesar da gente discutir, e é papel de todos os professores, na minha opinião [...]. (JOSÉ).

> Eu vejo assim, afeta sim. Tecnicamente, biologicamente, a gente consegue explicar que eu tenho um indivíduo XX, que geneticamente é mulher, eu tenho o indivíduo XY, que geneticamente é homem, mas os genes deles não funcionam direito, ou seja, o indivíduo que é XX pode ter uma taxa de hormônio masculino elevada, e faz com que aquele indivíduo tenha corpo de um homem, algumas características sexuais masculinas. Também aquele indivíduo que é XY, faz com que ele tenha características sexuais femininas e o comportamento não é influenciado só pela sociedade, existem fatores genéticos também que podem influenciar, então é possível explicar geneticamente um indivíduo que é XX, geneticamente feminino, mas o indivíduo se sente homem, ele olha pra ele e fala assim: "olha, eu estou no um corpo errado, esse corpo não é meu". Da mesma forma de ver o que é XY, ele tem geneticamente homem, mas a cabeça dele, os neurônios dele pensam que ele está no corpo errado. Atrapalha nesse sentido porque isso existe, isso existe com os animais. (JOÃO).

> Sim, e eu vou te citar um exemplo que está acontecendo aqui na nossa cidade, que me veio através dos pibidianos que estão fazendo estágio. No Colégio Militar, por exemplo, não pode ser explicado sobre órgãos sexuais, e aí o que aconteceu? Os meninos [professores em formação] precisam passar por essa fase de aprendizado, eles saíram de lá e estão fazendo estágio em outras escolas. Só que eu estou falando assim, que chega a esse absurdo, de não sentar para ver o que vai ser explicado, coordenado. Uma coordenação pedagógica sabe o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Então eu vejo assim, que essa falta de autonomia do professor, isso não pode acontecer jamais. (JOAQUIM).

Estabelecer restrições aos conteúdos e ao que se pode falar em sala de aula é ferir o direito da liberdade de ensinar e de cátedra. Além disso, tentar inserir princípios religiosos nos currículos é ir contra o princípio do estado laico. O militarismo nas escolas, como relatado pelo professor Joaquim, também reproduz esses ideais conservadores e restringe a liberdade dos profissionais docentes. Cria-se a falsa ideia de uma doutrinação sexual, a **ideologia de gênero**, como uma tentativa de desconsiderar a existência da diversidade sexual. Nas palavras da professora Maria:

> [...] problema de gênero nem existe, isso inventaram para que a gente não discuta sexualidade com as crianças, usam essa desculpa de que discutir sexualidade com uma criança, acham que é passar um filme pornô pra um menino de três anos de idade. O que a gente faz é ensinar como o corpo funciona e quem pode, ou não, tocar nessa criança. Então, a criança, ela precisa saber, isso não é tratado em casa, a gente não vai discutir sexualidade, é tudo adequado para a faixa etária. Primeiro, isso fere totalmente nossa liberdade de cátedra. Pelo menos a Constituição ainda funciona no país e a gente tem direito, a gente tem liberdade de ensinar do jeito que a gente achar melhor. Outra coisa do projeto, em relação ao ensino de Biologia, é a questão biológica, eles querem retirar essa parte de ensinar sobre reprodução, por

> exemplo, mas isso a gente ensina em qualquer categoria de ser vivo, não é só humano, o que a gente ensina na humana é a parte biológica em si da reprodução. (MARIA).

Nessa fala, acentua-se a inviabilidade de mais um conteúdo da disciplina de Biologia, a reprodução, que consta não somente no estudo dos seres humanos, mas de todas as categorias dos seres vivos. No Currículo Referência da rede estadual de ensino de Goiás, o tema reprodução aparece na primeira série do Ensino Médio (GOIÁS, [2013]).

Para Ferreira (2014, p. 187), os currículos são representações sócio-históricas de uma visão hegemônica, as quais constroem significados e percepções da vida: quem somos e o que sabemos. Dessa forma, as determinações curriculares fundamentadas em princípios morais conservadores não contemplam a realidade como ela é e, assim, ocultam identidades e grupos que fazem parte da sociedade.

Os relatos sinalizam a inviabilidade do ensino de Biologia se o projeto do movimento ESP se efetivasse, pois isso impactaria fortemente essa disciplina, bem como contribuiria para o esvaziamento de ensiná-la, haja vista os efeitos sobre o currículo. Vale reforçar que o ESP se orienta por valores conservadores, de cunho fundamentalista religioso, e tem o propósito de acabar com os debates sobre liberdade sexual e de gênero. Como dito por um dos participantes da pesquisa, os/as gays, lésbicas e trans existem, deixar de falar deles não os fará desaparecerem.

Os princípios morais conservadores e de cunho religioso contidos no movimento ESP colaboram para a retirada do sentido do ensino de Biologia e da liberdade de ensinar dos professores. São valores engendrados a partir de forças reativas, ou seja, como reação ressentida ao ensino multicultural que busca formar jovens conscientes da diversidade cultural e sexual. Exigências como essas insistem em querer que a potência dos professores se manifeste como franqueza e vulnerabilidade, diante do risco de punições e de censura dos governos e da sociedade. Por isso, faz-se necessária e urgente a luta pela democracia e pela educação laica que respeite a liberdade do credo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E se não resistir
E desocupar
Entregar tudo pra Ele então
O que será?
(CONVOQUE..., 2014).

Lançada em 2014, a música "Convoque seu Buda", do cantor e compositor Kleber Cavalcante Gomes (o Criolo), ecoou em nossas mentes durante todas as etapas da pesquisa. Essa canção sugere que convoquemos nossos budas ante as humilhações diárias que nós, trabalhadores, sofremos – o que pode ser insuficiente se não houver resistência: e se não resistirmos e desocuparmos? O que nos restará?

Resistir não é uma tarefa fácil, sobretudo quando o sistema-mundo capitalista insiste em nos fazer sentir sozinhos e desamparados. "A solidão o cerca e o abraça, sempre mais ameaçadora, asfixiante, opressiva, terrível deusa e *mater saeva cupidinum* [selvagem mãe das paixões]" (NIEZTSCHE, 2005, p. 9). Porém, uma coisa é o abandono, outra, a solidão. Fomos abandonados há muito pelos governos, não há sequer uma mão que nos afague, mas há uma que bate, aquela invisível que controla, consome, faz-nos definhar e torna tudo mercadoria e competição. O que restou das relações sociais/coletivas? Abismo! A asfixiante e opressiva solidão, o isolamento. Ocorre que já vivíamos isolados muito antes da pandemia de Covid-19.

Ao longo da quarentena iniciada em março de 2020 como medida de prevenção à Covid-19, o trabalho dos professores sofreu sérias modificações, o que daria um novo problema de pesquisa. Assim, as formas de precarização do trabalho foram atualizadas. Entre muitas demandas, temos aulas *online*; exigência do domínio de infinitas tecnologias e de metodologias para tornar as aulas "atrativas"; gravação de videoaulas; produção de materiais pedagógicos diversos e alimentação de diferentes plataformas. Ao mesmo tempo, a degradação da imagem dos professores também se intensificou, uma vez que a sociedade acredita veementemente que não estamos trabalhando.

Em um dos vídeos produzidos para o canal **Docência e Resistência**[17], o prof. Antônio Silva, da rede estadual de ensino de São Paulo, ao falar sobre docência e pandemia, disse algo que continua a ecoar em nossas mentes: "ser professor no Brasil é estar nas trincheiras". Se

[17] Disponível em: https://www.youtube.com/Docenciaeresistencia.

entrevistássemos novamente os participantes da pesquisa, neste período de pandemia, com certeza, os resultados seriam ainda mais alarmantes.

Ao retomar nosso objetivo de pesquisa, que foi compreender de que modo os professores de Biologia atuantes no Ensino Médio têm (res)significado a docência, no sentido da resistência, constatamos que não há resistência, mas sim adequação, conformismo e aceitação. Esse é um sintoma de niilismo passivo – quando os sujeitos apenas esperam que algo aconteça, sem que façam algo a respeito. São muitos os fatores externos que colocam os professores nessa situação, portanto não se pode culpá-los.

Respondendo à questão-problema da pesquisa – "de que modo os professores de Biologia, que atuam no Ensino Médio, têm (res)significado a docência diante das condições de mal-estar, no sentido da resistência?" –, verificamos que não há resistência, e sim adequação e conformação com os ataques e perseguições. Pelos professores efetivos, a situação é justificada por não se identificarem com outra profissão. No caso dos professores temporários, a justificativa abrange instabilidade empregatícia e perseguições. Nesse contexto, o mal-estar docente gera sentimento de incapacidade de ações coletivas, o que leva os docentes a escolherem a estratégia do pessimismo ante as dificuldades encontradas no exercício educativo.

Concordamos com Esteve (1999b) quando afirma que o mal-estar docente se desenvolve paralelamente à degradação social da imagem dos professores e em consonância com políticas educacionais que aniquilam os valores de uma educação gratuita, laica, de qualidade e para todos. O ápice dessa degradação está expresso no movimento ESP, cujos proponentes objetivam amordaçar os docentes, impondo-lhes represálias e punições pela recusa à neutralidade. Essas situações conflituosas, somadas àquelas ligadas à precarização do trabalho e à transferência de responsabilidades da família para a escola, desencadeiam nos professores crises existenciais e de identidade.

Exigir que esses profissionais se abdiquem de seus valores formativos e educativos é esvaziar o sentido de ser professor. Os ataques dirigidos aos docentes, em discursos, mídias e redes sociais, evidenciam que eles são vistos como "pobre diabo que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada" (ESTEVE, 1999b, p. 105)[18]. É diante dessas situações que urge pensar num revide, numa reação, num contra-ataque: numa resistência coletiva.

Por meio da resistência os professores poderão demarcar e ocupar suas existências e identidades. A resistência é a reinvindicação da liberdade e só é possível por um processo de tomada de consciência dos lugares e dos papéis que os sujeitos ocupam no mundo. Mesmo

[18] Em entrevista concedida no mês de setembro de 2020, o atual ministro da Educação, Milton Ribeiro, disse que profissão de professor é aquela escolhida por quem "não conseguiu fazer outra coisa" (RICARDO, 2020).

estando num sistema-mundo que adoece a vontade de potência dos professores e a faz definhar, é nessa mesma realidade que eles poderão resgatar suas forças afirmativas da vida e mostrar aos opressores que “o pulso ainda pulsa” (O PULSO, 1989).

Relembrando a epígrafe que inaugura esta seção – o trecho da canção do cantor e compositor Criolo –, se não houver resistência, entregaremos nas mãos das elites neoliberais tudo que ainda nos resta, e os valores educacionais voltados para emancipação humana e transformação social se perderão completamente. A resistência não é solitária, ela necessita dos pares e da união das forças ativas para a recuperação e a reafirmação da potência dos professores. Por isso, é fundamental a participação deles nos espaços coletivos para discussão e comunicação, para resistirem e enfrentarem o mal-estar docente.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores que desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR On-line**, [*s. l.*], v. 9, n. 36, p. 25-37, 23 out. 2012.

ALVES, Miriam Fábia; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*s. l.*], v. 35, n. 3, p. 633-647, 31 dez. 2019.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

AMENDOLA, Gilberto. OMS inclui a síndrome de burnout na lista de doenças. **Estadão**, São Paulo, 27 maio 2019. Disponível em: https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,oms-inclui-a-sindrome-de-burnout-na-lista-de-doencas,70002845142. Acesso em: 23 mar. 2020.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente**: trajetória profissional e identidade. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAGDONAS, Alexandre; AZEVEDO, Hernani Luiz. O projeto de lei "Escola sem Partido" e o Ensino de Ciências. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, [*s.l.*], v. 10, n. 2, p. 259-277, 24 nov. 2017.

BÁRBARA, Isabel Scrinavo; CUNHA, Fabiana Lopes; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 105-120.

BARBOSA, Andreza. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEDINELLI, Talita. "O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis". **El País Brasil**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 30 set. 2020.

BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de Ciências e Biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões conservadoras no brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [*s. l.*], v. 5, n. 2, p. 144-162, 29 ago. 2019. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/44845. Acesso em: 21 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1993.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 7.180**, de 24 de fevereiro de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EAB5FA3902BDA7889821108EBE85B57A.proposicoesWeb2?codteor=1232338&filename=Avulso+-PL+7180/2014. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 8.099**, de 13 de novembro de 2014. Ficam inseridos na grade curricular das Redes Pública e Privada de Ensino conteúdos sobre Criacionismo. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=777616. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (3ª versão - abril de 2017). Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento Orientador de APCN**. Área 46: Ensino. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino.pdf. Acesso em: 3 jun. 2020.

CABRAL, Talitha Estevam Moreira. **O processo de adoecimento do magistério público primário no início do século XX**: indícios do mal-estar docente nos grupos escolares mineiros (1906-1930). 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CAETANO, Letífica Farias. **“No que você está pensando?”**: o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente**: identidade e trajetória do ser professor. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CARVALHO, Márcio Henrique. **O mal-estar na educação**: a natureza do trabalho docente entre o sofrimento e o ressentimento. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 155-189.

CENDON, Beatriz Valadares; RIBEIRO, Nádia Ameno. Análise da literatura acadêmica sobre Portal Periódicos Capes. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 157-178, maio/ago. 2008.

CHAGAS, Flomar A. Oliveira. Políticas públicas de incentivo à docência. *In*: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SILVA, Paula J. da; PERES, Thalitta F. de Carbalho (org.). **Novos paradigmas de ensino**: adaptações curriculares e o direito ao saber. Goiânia: Editora da PUC/Goiás, 2015. p. 89-103.

CHAUÍ, Marilena. **O retrato de uma catástrofe**. [S. *l.*: *s. n.*], 2017. 1 vídeo (6 min). Publicado pela página Sou esquerda e daí? do Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/aquieesquerda/videos/marilena-chau%C3%AD-o-retrato-de-uma-cat%C3%A1strofe/394874677547303/. Acesso em: 29 abr. 2020.

CONAPE - Conferência Nacional Popular de Educação. **Lula Livre**: a educação como espaço de resistência. Manifesto: Carta de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG: Fórum Nacional Popular de Educação, 2018.

CONVOQUE seu Buda. Intérprete: Criolo. Compositor: Criolo. *In*: CONVOQUE seu Buda. Intérprete: Criolo. São Paulo: Oloko Records, 2014. 1 CD, faixa 1.

COSTA, Alyne de Castro. **Cosmopolíticas da Terra**: modos de existência e resistência no Antropoceno. 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Departamento de Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DEBASTIANI, Valdemir José. **Mal-estar docente e síndrome de *burnout***: uma análise à luz da teoria da alienação de Marx. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, RS, 2017.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia**. Tradução de Ruth Joffily Dias e Edmundo Fernantes Dias. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

ESTEVE, José Manoel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999a.

ESTEVE, José Manoel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999b. p. 93-124.

ESTUDO da OCDE revela que a média salarial dos professores no Brasil está entre as piores. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, 10 set. 2020. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/09/media-salarial-professores-brasil-ocde/. Acesso em: 18 out. 2020.

FERNANDES, Sara. Suspensão da privatização de escolas de Goiás é vitória dos estudantes. **UBES**, São Paulo, 4 jan. 2017. Disponível em: https://ubes.org.br/2017/suspensao-da-privatizacao-de-escolas-de-goias-e-vitoria-dos-estudantes/. Acesso em: 22 maio 2020.

FERREIRA, Adriano de Melo. Formação de professores de Biologia no estado de Goiás: proposta de projeto de investigação. *In*: SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 18., 2009, Goiânia. **Anais**... [...]. Goiânia: UFG, 2009. Não paginado.

FERREIRA, Marcia Serra. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 185-213.

FILGUEIRAS, Elisa Maria Maçãs Fernandes de Castro. **Reconhecimento social dos educadores do Ensino Superior a distância**: possibilidades, dificuldades e dilemas. 2014. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 17-34.

GADELHA, Sylvio de Sousa. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 26, n. 93, p. 1257-1272, dez. 2005.

GIACÓIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**: o humano como memória e como promessa. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Reforma educacional de Goiás**: Pacto pela educação. Goiânia: SEDUC, [2011?]. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/default.asp. Acesso em: 22 maio 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás** - versão experimental. Goiânia, GO: SEDUC, [2013]. Disponível em: http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C

3%AAncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

GOIÁS. Lei n. 19.843, de 21 de setembro de 2017. Institui, para o ano de 2017, o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, ano 181, n. 22.656, p. 1-3, 25 set. 2017a. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2017/lei_19843.htm. Acesso em: 29 abr. 2020.

GOIÁS. Lei n. 19.687, de 22 de junho de 2017. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Goiás**: Goiânia, ano 180, n. 22.593, p. 3-9, 23 jun. 2017b. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=21560. Acesso em: 29 abr. 2020.

GOIÁS. Comando de Ensino Policial Militar. Colégio da Polícia Militar do Estado de Goiás. **Regimento escolar**. Goiânia: CPMG, [*s. l.*] 2017c. Disponível em: https://www.portalcepmg.com.br/wp-content/uploads/2018/05/document.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

GOIÁS. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Comarca de Jataí. **Decisão (tutela de urgência - antecipada)**. Processo n. 5467692.56.2017.809.0093. Trata-se de Ação Declaratória proposta pelo Sindicato Nacional dos Professores da Educação Básica, Profissional e Tecnológica em face da Câmara de Vereadores de Jataí e do município de Jataí... 2ª Vara Cível, Fazendas Públicas, Meio Ambiente e Registros Públicos, 9 jan. 2018. Disponível em: https://www.conjur.com.br/dl/lei-municipio-goiano-escola-partido.pdf. Acesso em: 7 out. 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Professores temporários passarão a receber piso salarial em Goiás, diz Caiado**. Goiânia: SEDUC, 28 jan. 2019. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/educacao/%EF%BB%BFprofessores-temporarios-passarao-a-receber-o-piso-em-goias-diz-caiado/. Acesso em: 28 maio 2020.

GONZATTO, Cosmo Rafael. **Expansão do Ensino Superior e identidade docente**: desafios de uma profissão em crise. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015.

GREGORIN, Cristiane Pinholi. **Um olhar sobre o mal-estar docente na perspectiva da contemporaneidade**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira; LAMOSA, Rodrigo Azevedo Cruz. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, [*s. l.*], v. 20, n. 43, p. 66-80, 30 abr. 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **Profissão Professor**. São Paulo: IBOPE, 2018. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-

content/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor_Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

JATAÍ. Prefeitura Municipal. Lei municipal n. 3.955, de 21 de novembro de 2017. Institui no âmbito do sistema municipal de ensino o Escola sem Partido. **Diário Oficial Eletrônico do Município de Jataí - GO**: Jataí, ano 5, 1094 ed., p. 7, 23 nov. 2017. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/go/sala-de-imprensa/docs/not2189-lei-jatai.pdf. Acesso em: 26 maio 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Dinis. A "ideologia de gênero" existe, mas não é aquilo que você pensa. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 135-140.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LAZZARI, Carla Weirich. **Mal-estar na docência**: um estudo de caso no ensino público da Serra Gaúcha/RS. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, RS, 2014.

LONGHINI, Iara Mora. Diferentes contextos do ensino de Biologia no Brasil de 1970 a 2010. **Educação e fronteiras**, [*s. l.*], v. 2, n. 6, p. 56-72, set./jul. 2012.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 718-739, set./dez. 2016.

MANFRÉ, Ademir Henrique. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente**: uma leitura frankfurtiana. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014.

MANGUEIRA, Maurício; BONFIM, Eduardo Maurício da Silva. Força *versus* representação: o legado de Nietzsche na filosofia de Gilles Deleuze. **Kriterion**, v. 55, n. 130, p. 619-635, 2014.

MARCILON, Duarte. **Resistência do Movimento Estudantil ao contrato de gestão pelas organizações sociais na educação do estado de Goiás**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MARTINS, Gisele Aparecida Ferreira. **Bem-estar⁄mal-estar no trabalho do professor de educação física em um Centro de Educação Infantil de Campo Grande - MS**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

MATHIAS, Maira. Escola sem Partido mira na base. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2 jun. 2016. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-mira-na-base. Acesso em: 26 maio 2020.

MATTOS, Amana Rocha *et al*. Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 87-104.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*s. l.*], v. 35, n. 3, p. 594-611, 31 dez. 2019.

MONTEIRO, Karla. A resistência dos professores. **CartaCapital**, São Paulo, 24 jul. 2018. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/a-resistencia-dos-professores/. Acesso em: 12 out. 2020.

MONTEZUMA, Luci Fátima. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais - constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 2016. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

MOURÃO, Elaine Cristina. **Mal-estar docente**: estudo psicanalítico sobre os impasses docentes na era do chamado declínio da função paterna. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

NERY, Gabriela Rodrigues. **A docência no Ensino Médio**: motivações e expectativas de professores de Química. 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEVES, Maelison Silva. **Trabalho docente e estresse**: um estudo com professores do IFMT - Cuiabá. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade Estadual de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo. Companhia das Letras, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do futuro. Tradução de Renato Zwich. Porto Alegre: L&PM, 2014.

NOVA ESCOLA. Exclusivo: quem vai administrar as escolas de Goiás? **Sinpro Goiás**, Goiânia, 26 fev. 2016. Disponível em: https://sinprogoias.org.br/exclusivo-quem-vai-administrar-as-escolas-de-goias/. Acesso em: 30 out. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [*s. l.*], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

O PULSO. Intérprete: Titãs. Compositores: M. Fromer, T. Bellotto e A. Antunes. *In*: Õ BLÉSQ Blom. Intérprete: Titãs. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1989. 1 CD, faixa 9.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 89, n. 25, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, [*s. l.*], v. 36, n. 132, p. 625-646, set. 2015.

ORBEN, Sandra Maria. **Modos de gestão e processo de trabalho docente na educação infantil da região sul do Rio Grande do Sul**. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017.

PALHARES, Isabela. Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor. **Estadão**, São Paulo, 24 jun. 2018. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548. Acesso em: 28 maio 2020.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 115-127, dez. 1999.

PENNA, Fernando de Araújo. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola sem partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017. p. 35-48.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico**: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os mal-estares do magistério. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

PICCININI, Cláudia Lino; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas e ofensiva liberal-conservadora. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, p. 34-50, dez. 2018. Disponível em: http://sbenbio.journals.com.br/index.php/sbenbio/article/view/124. Acesso em: 21 out. 2020.

PINHEIRO, Veralúcia; GUIMARÃES, Ged. A educação da sociedade da mercadoria: militarização e terceirização nas escolas públicas do estado de Goiás. **Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 253-268, jan.-jul. 2018.

PRIMAVERA nos dentes. Intérprete: Secos & Molhados. Compositor: J. Ricardo e J. Apolinário. *In*: PRIMAVERA nos dentes. Intérprete: Secos & Molhados. São Paulo: Continental, 1973. 1 disco vinil, lado A, faixa 5.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. 2014. 255 f. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior**: a dialética entre resiliência e contestação. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. O trabalho docente e sua dupla determinação: práxis e alienação. *In*: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira (org.). **Formação, profissionalização e trabalho docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 151-176.

RATIER, Rodrigo. 14 perguntas e respostas sobre o “Escola sem Partido”. *In*: AÇÃO EDUCATIVA (org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores que desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

RECH, Indiara. **Eu sou professora, e agora?** - As significações imaginárias de professoras da educação básica sobre a docência. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

RÊSES, Erlando da Silva; PAULO, Weslei Garcia de. A posição de docentes da educação básica acerca da militarização de escolas públicas em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*s. l.*], v. 35, n. 3, p. 700-724, 31 dez. 2019.

RICARDO, Luís. Entrevista do ministro da educação Milton Ribeiro escancara o seu despreparo para o cargo e submete o país a uma completa incivilidade. **Sinpro-DF**, Brasília, 28 set. 2020. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/entrevista-do-ministro-da-educacao-milton-ribeiro-escancara-o-seu-despreparo-para-o-cargo-e-submete-o-pais-a-uma-completa-incivilidade/. Acesso em: 2 nov. 2020.

RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia Costa. **Os processos identitários do professor**: quais os sentidos atribuídos a suas práticas educativas e a sua formação profissional em universidades públicas e privadas do município de Aracaju/SE? 2016. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RODRIGUES, Fernanda Ferreira Belo. **As mudanças no mundo do trabalho e a ação sindical dos trabalhadores em educação**. 2006. 258 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

RODRIGUES, Galtierry. Professores temporários são maioria em 129 cidades goianas. **O Popular**, Goiânia, 16 mar. 2019. Disponível em: https://www.opopular.com.br/noticias/cidades/professores-tempor%C3%A1rios-s%C3%A3o-maioria-em-129-cidades-goianas-1.1753665. Acesso em: 30 out. 2020.

SANCHES, Ana Paula Rodrigues. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2015.

SANTOS, Gideon Borges dos. Uso e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, n. 52, p. 11-24, jan.-mar. 2013.

SANTOS, Westerlei A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil a partir de cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SANTOS, Yara Magalhães dos. **Do mal-estar docente dos professores**: contribuições de Nietzsche e Freud. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

SANTOS, Yara Magalhães dos; SILVA, Sérgio Pereira da. O niilismo nietzschiano como mais uma referência analítica para a compreensão do fenômeno do mal-estar docente. **Conjectura**: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 139-156, jan./abr. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005. (Projeto "20 anos do HISTEDBR").

SILVA, Clara Lisandra de Lima. **Sobre o mal-estar docente**: constituindo percepções a partir de um grupo de professores da rede pública estadual de ensino do RS. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2014b.

SILVA, Luciana Nogueira da; BATISTA, Géssica Gomes. O professor contrato temporário e a precarização do trabalho docente na rede estadual de Educação de Goiás. *In*: CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 4., 2017, Pirenópolis, GO. **Anais** [...]. Pirenópolis, GO: UEG, 2017. p. 1-10.

SILVA, Ricardo George de Araújo. A figura do pária rebelde na teoria política de Hannah Arendt. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 28, p. 36-50, 2016. Disponível em http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/116284. Acesso em: 13 out. 2020.

SILVA, Rosangela Maria da. **A qualidade de vida como constructo para a compreensão do mal-estar docente**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014a.

SÍNDROME de *burnout* é detalhada em classificação internacional da OMS. **Nações Unidas Brasil**, Brasília, 29 maio 2019. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/83269-sindrome-de-burnout-e-detalhada-em-classificacao-internacional-da-oms. Acesso em: 4 set. 2020.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. A formação, profissionalização e sindicalização de professores: um olhar a partir da produção acadêmica da região Centro-Oeste. *In*: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., Vitória, ES, 2009. **Anais** [...]. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo/ANPAE, 2009. p. 1-11.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUEIRA, Juan José M.; SANTOS, Betinna Steren. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. especial, p. 259-272, 2007.

TENENTE, Luíza. 40% dos professores de Ensino Médio não são formados nas disciplinas que ensinam os alunos. **G1**, [*s. l.*] 9 fev. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml. Acesso em: 30 out. 2020.

TOLFO, Silvia Regina Basseto. **Organização do trabalho escolar e o mal-estar dos professores**: o desafio de integrar pessoas. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. A pesquisa qualitativa em Educação. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-175.

UFG - Universidade Federal de Goiás. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC n. 1314R, de 2017. Aprova a reedição do projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, grau acadêmico Licenciatura, modalidade Presencial, da Regional Jataí, para os alunos ingressos a partir de 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/185/o/PPC_Licenciatura_2015.pdf. Acesso em: 21 out. 2020.

VIEIRA, Juliana Monteiro; FERRONATO, Cristiano; FELDENS, Dinamara Garcia. O mal-estar docente: niilismo e educação. **Interfaces Científicas - Educação**, [*s. l.*], v. 5, n. 3, p. 75, 5 jul. 2017.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

YOUTUBE é acessado por 95% população *online* brasileira, mostra relatório. **TecMundo**, [*s. l.*], 25 jul. 2017. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/internet/119776-youtube-insights-brasil.htm. Acesso em: 22 maio 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **"Mal-estar e niilismo docente no ensino de Biologia da rede estadual de ensino da cidade de Jataí"**. Meu nome é **Karine de Assis Oliveira Soares** e sou a pesquisadora responsável. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Porém, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail assis.karine@gmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônicos (64) 9 9955-6192. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (62) 3237-1821 ou e-mail cep@ifg.edu.br.

1 INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

1.1 Exposição do título, justificativa e objetivos da pesquisa

Nesta pesquisa o que se busca é refletir sobre o mal-estar que afeta grande parte dos professores, fruto da lógica produtivista, da precarização das condições de trabalhos e do sistema educacional que, seguindo a lógica capitalista, transformou a escola em um local de competição. Sem perder de vista que este tema vem sendo objeto de estudo em inúmeras áreas do conhecimento, nossa pesquisa se concentra nas peculiaridades que envolvem a prática docente, dos professores de Biologia da rede estadual de ensino do município de Jataí, no contexto da criação de projetos como o *Escola sem Partido* e o mito da *ideologia de gênero*, além de verificarmos se, o referido mal-estar pode desencadear perca de sentido da profissão docente, que seria o niilismo. Nosso objetivo é compreender como os professores têm (res)significado a docência diante das condições de mal-estar docente, no sentido da resistência.

1.2 Procedimentos a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa

A população a ser estudada será composta pelos professores de Biologia da rede estadual de ensino que sejam lotados na cidade de Jataí. Para a coleta de dados será realizada entrevistas semiestruturadas com questões abertas que serão feitas pela pesquisadora e gravadas em áudio. A análise do conteúdo será realizada pela pesquisadora responsável.

1.3 Especificação de riscos/desconfortos e benefícios sociais e acadêmicos decorrentes da participação na pesquisa

Em relação aos riscos da pesquisa ao participante, embora sejam mínimos, temos que considerar o cansaço, o aborrecimento e a falta de tempo para ser entrevistado, além de desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravação de áudio. Você poderá se recusar a participar da entrevista e/ou se recusar a responder quaisquer perguntas da entrevista que lhe cause desconforto emocional e/ou constrangimento sem que lhe causa quaisquer penalidades, garantindo assim o seu direito de liberdade. Você também poderá recusar a gravação em áudio da entrevista sem quaisquer penalidades ou danos. Terá o direito de pleitear indenização (reparação de danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes de sua participação na pesquisa. Caso você sinta algum desconforto decorrente da pesquisa, de imediato assegura-se o atendimento na rede pública municipal de saúde, sendo acompanhada pela pesquisadora e ainda o comprometimento de que será garantida a Assistência Integral e Imediata ao participante durante todo o período da pesquisa.

Em relação aos benefícios da pesquisa, o participante poderá contribui com a luta e o enfrentamento do mal-estar docente, pois, ao dialogarmos sobre o tema poderemos pensar, juntos, em formas de combatê-lo.

1.4 Informação sobre as formas de ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa

O participante não terá despesas decorrentes de sua cooperação com a pesquisa.

1.5 Garantia do sigilo que assegure a privacidade e o anonimato do participante

Serão tomadas as medidas necessárias que garantam a liberdade de participação, a integridade do participante da pesquisa e a preservação dos dados que possam identificá-lo, garantindo, especialmente, a privacidade, sigilo e confidencialidade. Todos os dados coletados serão manipulados unicamente pela pesquisadora responsável. Toda e qualquer informação divulgada será descaracterizada para que não ocorra a identificação do participante.

1.6 Garantia de liberdade de participação

O participante tem a garantia expressa de liberdade de se recusar a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização. Após a transcrição das entrevistas, os participantes terão acesso ao texto, antes da finalização.

1.7 Garantia de liberdade do participante em procedimentos específicos da pesquisa

Também está garantida ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem desconforto emocional e/ou constrangimento durante a entrevista.

1.8 Apresentação de resultados

Os resultados desse estudo serão tornados públicos independentemente dos resultados que se apresentem ao final do mesmo.

1.9 Apresentação das estratégias para divulgação dos resultados

Os resultados encontrados ao final da pesquisa serão publicados na Dissertação de Mestrado em Educação para Ciências e Matemática, bem como em artigos científicos de periódicos indexados, independentes dos resultados apresentados. Além disso, os resultados serão divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos.

1.10 Garantia de pleitear indenização

O participante tem o direito de pleitear indenização garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa, caso se sinta prejudicado no sentido de não ter sido respeitado o estabelecido neste termo.

2 CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, ... portador(a) do CPF de n. ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado **"Mal-estar e niilismo docente no ensino de Biologia da rede estadual de ensino da cidade de Jataí"**. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável **Karine de Assis Oliveira Soares** sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Jataí, ... de ..... de 2019.

Assinatura por extenso do(a) participante.

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável.

Endereço profissional da pesquisadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí
Rua Maria Vieira Cunha, n. 775, Residencial Flamboyant, Jataí – GO, CEP: 75.804-714 pelo telefone (62) 3237-1821 e e-mail cep@ifg.edu.br

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE BIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA CIDADE DE JATAÍ

Boa tarde, me chamo Karine de Assis Oliveira Soares, sou estudante do mestrado Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Jataí e estou pesquisando a respeito do mal-estar docente com o objetivo de compreender como os professores e as professoras têm resistido aos ataques que vêm sofrendo constantemente em nosso país. Além de estudante de mestrado, também sou professora e leciono no Ensino Médio. Antes de começarmos a conversar sobre a temática, eu gostaria de saber um pouco mais sobre você. Tudo bem?

Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

1. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?
2. Você é efetivo(a) ou contratado(a)?
3. É licenciado(a) ou bacharel?
4. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

Dividi nossa entrevista em cinco blocos. Vamos para o primeiro, tudo bem?

5. Por que optou pelo curso de Biologia?
6. Por que escolheu ser professor(a)?
7. Quais são os maiores desafios de ser professor(a) hoje?
8. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

Vamos para o segundo bloco, tudo bem?

9. O que significa ser professor(a) para você?

Vamos para o terceiro bloco, tudo bem?

10. Você se sente muito cobrado/cobrada pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor/professora? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professor/professora?
11. Durante sua trajetória como professor(a), houve alguma situação que o/a fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

Agora iniciaremos o quarto bloco, tudo bem?

12. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?
13. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?
14. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'". Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

Agora, temos o quinto e último bloco com apenas uma pergunta, tudo bem?

15. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na

existência. Conforme o “Vocabulário de Friedrich Nietzsche”, o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professor(a) perdeu o sentido ou foi aniquilada?

APÊNDICE C – ENTREVISTAS TRANSCRITAS

Entrevista com a professora 1 (Ana)

Arquivo: A 1 - Tempo de gravação: 24 minutos e 43 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

A. 15 anos.

P. Você é efetiva ou contratada?

A. Efetiva.

P. É licenciada ou bacharel?

A. Licenciada.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

A. Mestrado.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

A. Eu comecei a trabalhar como técnica de laboratório quando ainda fazia Ensino Médio. Quando eu terminei o Ensino Médio, eu já trabalhava dando aula de Biologia, aí eu fui para área que eu já trabalhava. Por isso que escolhi Biologia.

P. Por que escolheu ser professora?

A. Eu acho que eu não escolhi ser professora, a profissão me escolheu. Porque eu fiz curso técnico de edificações e eu gostava muito da área, mas como eu passei no concurso dentro da área biológica, dentro da educação, aí é mais fácil você continuar numa profissão do que ter que ficar mudando. Por isso, acho que a profissão que me escolheu, não eu que escolhi.

P. Quais são os maiores desafios de ser professora hoje?

A. O sistema. O sistema educacional público hoje é um desafio extremo, porque você para na burocracia, para na exigência de resultado. Você tem que ter resultado de valor, não resultado de aprendizado, então a gente precisa é dar conta de fazer essas provas externas que o governo manda para gente, então tem que dar conta do resultado externo. Aprendizagem do aluno, aquela aprendizagem efetiva, fica em segundo plano e, além disso, o tipo de aluno que está chegando na rede pública é um aluno desinteressado. O processo social dentro da escola está muito degradado. A família está transferindo a responsabilidade de educação para a escola. De educação assim, não de educação e aprendizagem com disciplina, mas de educação de aprender a respeitar as pessoas, de aprender a se comunicar, de aprender a se relacionar na sociedade. Tudo isso é o que a família que tinha que assumir esse processo. E agora não, a família passa tudo pra escola, então a escola é responsável por tudo. E, infelizmente, aquela responsabilidade que a escola deveria ter já não tem mais, porque o próprio sistema não nos permite fazer isso. Essa é minha grande dificuldade. Você pode escutar qualquer desaforo do menino, mas você não pode exaltar com a criança porque é você que está errado. Então, é realmente muito difícil, o sistema faz com que a gente perca o fôlego às vezes.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

A. A Biologia é uma disciplina instigante, mas a gente tem o problema da nomenclatura. Biologia tem uma nomenclatura extensa. Todas as áreas da Biologia requerem um estudo para acostumar com nomenclatura dela. Então, por exemplo, na Física, você vai estudar a velocidade média, você tem um monte de fórmula. Na Biologia você tem nomes diferentes, então essa é a grande dificuldade dos alunos; entender, compreender a linguagem biológica. Então, até que eles compreendem o processo a partir da linguagem biológica; é o maior desafio que a gente tem hoje.

P. O que significa ser professora para você?

A. Ser professora para mim é tentar fazer com que aquele sujeito que está ali tenha uma visão mais ampla do mundo e mostrar para aquele aluno que aquele mundo que ele vive pode ser modificado por ele. Eu trato a Biologia, eu trato a minha docência nesse sentido. Todas as vezes que eu vou dar aula pra uma turma, eu tento fazer com que ele expanda o processo social dele. Que ele entenda o que está acontecendo com o meio ambiente, o que o povo, o que a população está fazendo com o meio ambiente, o que ele, inserido na sociedade, pode mudar no meio ambiente, tanto para melhor quanto para pior. Isso é ser professor para mim. É minha

meta, quando eu entro numa sala de aula, é expandir aquela criança, é introduzir aquela criança na sociedade, fazer com que ele pense socialmente para poder crescer.

P. Você se sente muito cobrada pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor/professora? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professor/professora?

A. Sim. A cobrança é muito grande, e essa cobrança nos desanima. Exigem de nós uma postura específica. Querem até exigir que a gente não reflita com os alunos, querem que a gente ensine uma infinidade de conteúdo, para não ter tempo de pensar. A educação que eu defendo não é essa. Querem resultados no papel, número, provas externas, são vários os exemplos. E não temos retorno porque o que sobra são baixos salários, excesso de trabalho.

P. Durante sua trajetória como professora, houve alguma situação que a fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

A. No início da carreira eu era muito jovem, então eu levava tudo na boa. Agora, depois que você já tem mais experiência em sala de aula, o que fez eu pensar em desistir é a quantidade de aulas que a gente tem que dar. É muito grande. Porque, assim, você trabalha porque você precisa de salário, porque você precisa viver. Professor é uma profissão. E profissão, para ganharmos dinheiro! (ênfase). E para recebermos um salário digno, você tem que morrer de trabalhar. Você tem que ter uma carga horária que é incrível, então quanto maior a carga horária que você tem, mais ruim a sua aula. Porque imagina você fazer plano de aula pra 42 aulas. Isso significa que você vai dar aula cedo e de tarde e vai planejar aula de noite. E aí, como é que você vai planejar esse tanto de aula? Corrigir esse tanto de prova? Então o seu trabalho fica prejudicado. E é nesse aspecto eu tive vontade de desistir já, porque às vezes você quer ir atrás criança, mas como é que você vai fazer? Você tem 500 alunos! (ênfase). Como é que você vai identificar a dificuldade de um, de outro. Às vezes, você vê aquele menino; quando chega no final do ano, sumiu. Mas esse menino aqui vai reprovar, mas por que que eu não enxerguei? Como que eu vou enxergar um aluno no meio de 500? Se eu dou três aulas por semana, se eu dou duas aulas por semana numa turma. Eu tenho um monte de turma, mas eu vou lá só duas vezes. Outra coisa também que me faz desistir: sair da minha área. O Estado tem muito disso. Eu tenho que pegar aula de Biologia, aula de Química, aula de Física. Hoje eu peguei aula até de Educação Física. Eu sou formada em Biologia. Por que que eu tenho que fazer isso? Para aumentar o salário. Eles não estão me obrigando, mas eles me ofereceram. Porque para você

ter esse salário tem que dar aula de Matemática, de Português, de Física, de Química, de Biologia. “Não, mas eu sou professora de Biologia!”; “mas só tem aula dessas [matérias] aí”. É isso que faz com que a gente desista. Isso faz com que a gente perca a fé mesmo na educação. E por que que eu ainda não desisti? Por conta do salário! Porque eu tenho que viver.

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões, se fala sobre o sentido do trabalho docente?

A. Não faço parte de nenhuma organização coletiva por causa do tempo. Trabalho de manhã, à tarde e à noite. Não tenho tempo. Quando tenho é para planejar aulas.

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

A. Eu resisto porque eu preciso financeiramente do trabalho. Porque, se eu não precisasse do trabalho, eu iria reduzir a carga horária para 14 aulas semanais. Porque eu gosto de ser professora. Eu não gosto é de ser tão pressionada com tanta aula. Porque é uma pressão gigantesca, mas eu me deixo ser explorada porque eu preciso de salário. Eu entendo que estou sendo explorada. Eu estou sendo explorada e, às vezes, eu estou sendo omissa também, porque eu deixo. Porque que qualidade realmente tem um professor que dá 42 aulas? Não tem qualidade real. Pra você ter qualidade de aula, você tem que receber por 60, mas dar no máximo 20, porque aí você tem tempo de conhecer seu aluno, você tem tempo de conhecer o trabalho que ele faz, você tem tempo de ler de verdade o que ele está escrevendo, pensar sobre aquilo que ele está escrevendo. Mas com esse tanto de aula, eu recebo o meu salário. Vou lá porque eu sou uma professora muito compromissada. Eu tenho muito compromisso com o meu trabalho, então eu evito o máximo de não ir no trabalho, de não fazer o trabalho, mas é um trabalho que poderia ser bem melhor. E eu não desisto porque eu preciso do salário. É simples assim. Por que você não desiste? Porque eu preciso ganhar dinheiro e hoje eu já tenho idade avançada, não é mais viável mudar de profissão, então tem que manter nessa.

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo

escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

A. A Escola sem Partido, se ela ocorrer, a Biologia fica inviável. Eu não vou conseguir dar aula. Me explica como que eu vou dar aula sobre reprodução sem falar de gênero? Não tem jeito! Aí vai tirar então, no meu currículo, porque, se esse negócio aí for para frente, vai pegar o meu currículo, e não vai ter no meu currículo reprodução. Porque para dar aula de reprodução não tem jeito de tirar o gênero. É impossível, impossível! É uma coisa assim, é a mesma coisa de você mandar um cego enxergar. Não dá pra fazer isso. Não dá. Como é que você vai diferenciar masculino de feminino? Ou macho de fêmea? Gente, a natureza está cheia disso. Como que eu vou falar sobre isso sem falar sobre gênero? Como que eu vou trabalhar genética sem eu falar o que é gênero? E se a criança me perguntar, o que eu vou responder pra ela? Porque eles perguntam. Porque é um processo que está acontecendo na sociedade. Então a Escola sem Partido na Biologia inviabiliza a disciplina. E não é uma coisa assim que eu acho, é uma coisa que vai acontecer. Se a Escola sem Partido, que, se Deus quiser, isso não vai acontecer, a Biologia, ela fica inviabilizada. No caso da Biologia é algo que afeta diretamente. Porque, como eu estava dizendo, eles vão tirar do currículo aquilo que possa falar sobre isso. Ele vai cortar 80% do meu currículo. Eu vou tratar só de metabolismo, eu não posso tratar nem de célula. Porque pra falar de célula eu tenho que falar de divisão celular, e quando chega na divisão celular eu tenho que diferenciar divisão celular de meiose e mitose. Como é que eu vou falar da meiose? Sem falar de gênero? Sem falar que, para ocorrer a meiose, eu preciso de um macho e de uma fêmea? Não tem jeito. Não tem. Então se a Escola sem Partido ocorrer nesse modo, a Biologia vai se transformar em uma disciplina inviável. Ela vai praticamente sumir, o currículo dela vai ser mínimo. Porque toda parte biológica passa pelo processo de gênero. Porque eu separo os seres vivos em processos. No processo sexuado e assexuado. Até para eu tratar da bactéria, eu tenho que falar sobre o gênero. Meu currículo, quando eu vou estudar nomenclatura dos seres vivos, o nome, ele é formado pelo gênero e pela espécie. E aí, como é que vai ser isso? Então, pra eu tirar dentro dessa proposta, ele vai cortar o meu currículo completamente. Vai sobrar no máximo uns 10% do currículo.

P. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professora perdeu o sentido ou foi aniquilada?

A. De uns seis anos para cá, a gente passou a ser aniquilado, porque, além disso, o professor, ele deixou de ter importância. Eu acho que a gente perdeu o sentido do professor, porque assim, antigamente, você ia para escola ou você mandava o seu filho para escola, e ele chegava com nota baixa, e você virava e dizia: "você não estudou direito, você não fez isso". Hoje não, o menino chega na casa com a nota baixa, o pai pega a prova, volta pra escola e diz: "o que que o professor fez que o meu filho tirou essa nota?" Acontece é isso! A culpabilidade é do professor, não é do menino que não quis estudar. O pai não questiona mais assim: "o professor foi lá, planejou, estudou, mostrou para ele. Por que ele tirou essa nota? Por que ele não estudou?" Não! Ele não pensa nisso, ele já vai direto na escola pensando: "o que você fez que esse menino não tirou nota?" A gente perdeu o sentido, perdeu a valorização. As pessoas estão chegando na escola com outra visão, a escola não é mais um local onde você vai adquirir mais conhecimento. Você chega aqui para quê? Para socializar, aí você tem uma autoridade na escola que eles já perderam, ele não tem autoridade mais em casa. Você chega na escola e onde deveria ter autoridade. Não, eles querem que continue sendo uma extensão de casa, e isso faz com que a escola perca a razão de ser e faz com que o professor perca. No meu caso, por exemplo, eu perco a vontade de dar aula. Porque você chega lá, você é sempre agredido. Lá no Ensino Médio, por exemplo, eu dou aula com adultos. A agressão dos adultos com relação ao minuto do lanche, por quê? Porque quando quero que eles aprendam, quando eu aperto alguma coisa, eles vêm pra cima de mim. Eles reagem. Eles reagem contra mim. Então essa dificuldade é muito grande, eu tenho muita dificuldade com relação a isso. Com a agressão que está vindo da sociedade contra o professor. E você fica refém, porque você não pode fazer nada, você não pode revidar, você só tem que absorver aquilo. Quando você vai absorvendo, você perde a razão de ser. O seu trabalho, aquele processo que você utiliza do trabalho pra fazer você ser uma pessoa melhor, esse trabalho te prejudica. Porque ele está devolvendo só coisas ruins para você, a gente perde essa instância, a gente perde o processo pra ensinar mesmo. Aquele conceito da profissão, do trabalho, que o homem foi feito para trabalhar. A gente precisa do trabalho para

sobreviver, mas o trabalho para o professor está contra ele, porque você é agredido todos os dias. Quando você trabalha com adultos, são agressões que você pensa: “gente, não é possível que essa pessoa está falando isso pra mim...” Porque já são adultos, eles já entendem que eu sou a pessoa, porque eu conheço mais do que ele. Eu estou querendo passar o conhecimento e o que ele está fazendo? Ele está resistindo. A gente está perdendo mesmo o sentido. Às vezes, você perde tanto o sentido que você vai para casa e pensa: “eu não vou pra aula amanhã... Não vou!” Mas aí você para, pensa e fala: “não, mas a gente tem que dar um jeito”. Esse aspecto, a educação só regredindo, porque você recebe esse tipo de embate. Na próxima aula que você vai dar, você já não quer mais exigir que aquele menino aprenda. Você faz de conta, o menino fica feliz e faz de conta que aprende. Fica todo mundo feliz de faz de conta, mas, na realidade, nosso ensino público hoje está fazendo com que a gente produza sujeitos alienados. A gente está produzindo pessoas para limpar o chão numa loja e isso é uma tristeza, porque eu não vejo a educação nesse ponto ainda. Eu gostaria que a educação que eu promovo fosse libertadora, não alienante, mas a que eu faço efetivamente é alienante. É o sistema que faz isso, são os alunos que fazem isso. Vai virando uma bola de neve, você vai perdendo a identidade. Você se perde. Você se anula. Dentro da educação isso acontece demais, principalmente de um tempo pra cá.

Entrevista com a professora 2 (Maria)

Arquivo: A 2 - Tempo de gravação: 15 minutos e 09 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

M. 20 anos.

P. Você é efetiva ou contratada?

M. Efetiva.

P. É licenciada ou bacharel?

M. Licenciada.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

M. Especialização.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

M. Inicialmente não era o curso que eu queria. Na época eu queria Psicologia, e não tinha na cidade. Precisaria sair da cidade, e não tinha condição de sair. Minha prima cursava Biologia, ela era da primeira turma, fui conversar com ela e, a partir das coisas que ela me falou, achei muito interessante, fui buscar e me encontrei no curso. Eu sou muito feliz na área que eu escolhi.

P. Por que escolheu ser professora?

M. Porque eu acho que a única coisa que eu sei fazer na vida é ensinar. Eu não me vejo fazendo outra coisa. E quando eu estou em sala de aula, apesar de alguns problemas que sempre acontecem, indisciplina dos alunos, às vezes, não consegue dar aula do jeitinho que você planejou e, às vezes, fica frustrado, mas eu me encontro ali dentro. Eu gosto de estar ali. Eu já trabalhei também na parte administrativa da escola, mas o que eu gosto é de sala de aula.

P. Quais são os maiores desafios de ser professora hoje?

M. Nossa, eu vejo muitos desafios. Falando agora mesmo, esse desgoverno que a gente está vivendo. Eu acho que é um dos principais empecilhos, porque nós professores nos tornamos inimigos públicos número 1. O professor além de não ter o respaldo necessário para trabalhar, não ter um salário descente, e você ainda é tachado de um monte de coisa. Tachado de ficar tentando fazer doutrinação com os alunos. Eles acham que a gente fica fazendo o aluno ser contra o sistema, e não é isso, a gente mostra para o aluno o que está acontecendo no mundo que ele vive. Então, não é falar que a gente é doutrinador porque nós não somos. Se nós fôssemos doutrinadores, esse presidente, que está aí, não teria sido eleito.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

M. A maioria dos alunos, quando eles apresentam dificuldade em Biologia, não é no conteúdo em si, e a nomenclatura que eles acham muito difícil. “Professora, por que esse nome? Mas não tem nada a ver! Esse nome é muito difícil! Quem deu esse nome?” Então, quando você simplifica, você tem que falar os termos científicos, mas a gente tenta trazer à realidade deles,

para que eles consigam associar uma coisa à outra, aí vai. Mas, para mim, a principal dificuldade é a nomenclatura científica.

P. O que significa ser professora para você?

M. Ser professora para mim, eu não vou falar que é tudo, mas é boa parte desse todo na minha vida, pois é o que eu gosto, é o que eu sei fazer, onde eu me encontro, eu sou feliz de verdade na minha profissão. Apesar de tudo, sou muito feliz na minha profissão. E é igual eu lhe disse, eu não me vejo fazendo outra coisa.

P. Você se sente muito cobrada pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor/professora? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professora?

M. Não, exigir, não exige. Porque eu penso assim, que quando você assume determinada função ou papel, parece que já vêm implícito as coisas. Você meio que se molda dentro da sociedade, o que a gente ouve muito dizer é que você é um exemplo para o aluno. Querendo, ou não, o aluno vai se espelhar em você de alguma forma. Fica meio que tentando não se esconder, sem usar uma máscara, não é isso. Mas é que temos que tomar cuidado com algumas falas ou algum comportamento exatamente por isso, mas nessa escola em específico eu não sinto muito não, já senti em outras escolas. A comunidade externa, eu não dou muita bola pra isso não. Eu acho que o importante é eu saber qual é o meu papel aqui dentro e desempenhar esse papel da melhor maneira possível. E eu acho, sinceramente, tem muita gente que acha estranho eu falar isso, mas para mim, sinceramente, exemplo é pai e mãe. A família que dá esse exemplo, aqui meu papel é dar aulas.

P. Durante sua trajetória como professora, houve alguma situação que a fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

M. Foi bem no início mesmo da carreira, porque a primeira sala de aula que eu assumi foi uma turma de acelera de Ensino Fundamental I, então, na minha turma, tinham alunos com defasagem de idade e série, na época era até a quarta série, não era quinto ano. Então, tinha aluno de segunda série até a quarta série, tudo numa sala só, tinha aluno que não era alfabetizado, e um dos critérios para entrar nesse programa era ser alfabetizado, mas na minha turma tinha aluno que não era, e foi a minha primeira sala de aula. Então, havia dias que eu chegava em casa, eu sentava no sofá e chorava e falava: “não volto naquela escola nunca mais!” Aí no outro dia eu ia. E assim, foi superando, foi realmente uma superação. Foi uma escola.

Quando eu concluí o ano letivo eu pensei: “dei conta disso aqui eu dou conta de qualquer coisa”. E aí estou aqui até hoje. Quem trabalhou no acelera dá aula pra qualquer turma.

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?

M. Sou filiada ao Sintego, mas quase não participo de reuniões. Não dá tempo.

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

M. Eu acho que é realmente por gostar da profissão, gostar do que eu faço. Porque, se fosse algo que fosse somente pelo dinheiro, eu acho que eu já teria desistido, cursado uma outra graduação, uma linha de alguma coisa que fosse um retorno maior. Mas eu nunca tive aquela vontade mesmo de falar: “não, agora eu vou largar e seguir outro caminho”. Porque é o que eu gosto de fazer, então, se for possível até aposentar, é na educação que eu vou ficar, se é que eu vou aposentar (risos).

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

M. Eu acho que, se realmente entrasse em vigor essa questão da Escola sem Partido, atrapalharia muito, porque a forma como eles colocam, que é, mais uma vez, quem não está na sala de aula, quem não tem conhecimento do que a gente passa na sala de aula, é que inventam essas coisas. Dá impressão que, quando a gente vai falar de orientação sexual para os alunos, a gente está ensinando posição do Kama Sutra para os meninos, e não é isso que acontece. Se eu

não puder falar a respeito de orientação sexual, seja em Biologia, seja em Geografia, seja em qual disciplina surgir uma questão. Se eu não fizer isso, talvez aquele momento seja o único que aquele menino tem para tirar uma dúvida ou para pedir ajuda, pois, muitas vezes, eles não falam sobre isso em casa. E se eu não falar para ele, mostrar que o corpo dele é dele, que se alguém tocar sem ele permitir, então se eu não ensinar isso pra ele, muitas vezes, a família não ensina. Às vezes, ele passa por violência e não entenda que seja porque não tem esse conhecimento. Então, eu acho que atrapalharia muito, muito mesmo. Se eu fosse obrigada a não falar, se falasse que a partir de hoje falou, tem essa punição e tal, se fosse, realmente, impedida de falar, eu acho que mudaria muita coisa no sentido de ser um retrocesso total. Porque se o aluno não pode ter a liberdade de chegar no professor dele e perguntar, pedir uma orientação, ele vai pedir isso para quem? Sem falar de gênero, não. Porque você, é impossível, porque como você trata a Biologia sem, por exemplo, como eu vou falar de gameta, se eu vou falar do espermatozoide eu vou falar que é do gênero masculino, se eu for falar do óvulo, eu tenho que falar que é do gênero feminino. Está implícito, não tem pra onde fugir. E eu acho isso um retrocesso sem tamanho. Esse pessoal que não tem nada para fazer e inventa essas coisas para poder atrapalhar quem está trabalhando de verdade, ganhando o seu com suor.

P. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professora perdeu o sentido ou foi aniquilada?

M. Inúmeras vezes. Porque às vezes a gente fica à mercê do sistema, literalmente. Então você vê que algo na escola não está dando certo, só que você não tem onde pedir um apoio. A Secretaria de Educação, por exemplo; lá em Goiânia, ela determina algo, vem para o interior. As secretarias regionais repassam para escola. Se algo que você vê que não faz sentido daquela forma porque quem cria aquelas determinações não estão em sala de aula. Eles não conhecem a realidade, e aí são eles que determinam, você vai pedir ajuda pra quem? Se você vai falar com o diretor: "olha, isso não vai funcionar, porque na sala de aula assim." Ele está diretor, então ele não vai olhar esse nosso lado, porque o cargo dele exige que ele faça cumprir aquilo que foi determinado. E a gente que está em sala de aula está vendo que aquilo não vai dar certo, que

aquilo é desnecessário ou poderia ser feito de uma outra forma, mas, não, tem que ser da forma que foi determinado, você tem que fazer, e pronto. A gente se sente um nada. É como se a primeira função não fizesse diferença alguma, que tanto faz, tanto fez, porque independente de eu estar ali, ou não, se eu não for fazer, outro vem e faz, então o importante é alguém que faça.

Entrevista com a professora 3 (Júlia)

Arquivo: A 3 - Tempo de gravação: 11 minutos e 34 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

J. 10 meses.

P. Você é efetiva ou contratada?

J. Contratada.

P. É licenciada ou bacharel?

J. Licenciada.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

J. Não possuo.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

J. Eu entrei por acaso. Acabei gostando, vi que a área tem um leque muito grande de opções para poder trabalhar em outras áreas. E, quando eu terminei o curso, abriu a vaga na Coordenação Regional de Educação, levei meu currículo, eu fui chamada. Acabei entrando. Gosto desse ambiente, é muito gratificante ensinar.

P. Por que escolheu ser professora?

J. Olha, eu não escolhi não. Meio que eu entrei. Quando vi já estava dentro. Eu até brincava sobre isso durante o estágio. Eu fiz estágio 1 numa escola municipal que era o 8º ano,

que é o Fundamental 2. Meu Deus do céu! Saí de lá, finalizei e o professor perguntou assim: "Júlia, é isso que você quer?" E eu falei: "não, não é isso". Porque foi muito torturante. A estrutura em si, a sala em si, não sei, a escola que eu escolhi para fazer o estágio foi horrível! A experiência foi muito ruim. Eu saí de lá transtornada. Só que depois eu fiz o estágio 2, já no Ensino Médio, em outro CEPI. Eu apaixonei. Tudo que eu tinha passado raiva em um, no outro, já gostei. E quando eu entrei aqui, eu falei: "nossa, então é isso que eu quero". Mas é bom, eu aprendi, é muito bom.

P. Quais são os maiores desafios de ser professora hoje?

J. A questão da valorização, a gente não tem segurança no nosso trabalho. Não é estável. Principalmente para quem é contrato, a gente está aqui, mas é instável, tudo muito instável. A qualquer momento posso mudar de escola, ou perder meu contrato.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

J. A nomenclatura, porque para os meninos é muito nome difícil, é muito nome complexo, aí: "professora, por que tem esse nome?" E eles não conseguem gravar muito. Ele tem que sempre trazer uma metodologia diferente, alguma coisa lúdica para eles conseguirem entender e fixar melhor.

P. O que significa ser professora para você?

J. É como se fosse doar aquilo que você tem, aquele conhecimento, passar para os alunos que você pensa que é tão pouco, mas para ele é tão grande. Às vezes, eu fico pensando: "é tão óbvio para mim, mas pra eles não". E quando você percebe isso e você mostra para eles, e eles começam a entender e ver o mundo de outra visão, isso é muito legal.

P. Você se sente muito cobrada pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professora? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professora?

J. Assim, a sociedade em si mesma que impõe. Eu até mudei muitas coisas no meu hábito devido a isso. Porque não é mais aquela coisa, que, aluno você encontra em qualquer lugar, menina, nossa diferença de idade é muito pouca e às vezes eu brinco com eles: "gente, aqui eu sou professora de vocês, mas na rua eu sou a pessoa que tem família, a pessoa que namora, pessoa que bebe, pessoa que sai, pessoa que dança, na rua é outra coisa, lá eu não sou professora de vocês". Exige, automaticamente, por mais que eu tento que não, mas sim, eles

cobram: “uai, que comportamento é esse? Você é uma professora! Você é um exemplo!” A gente também tem uma vida e eles não entendem isso.

P. Durante sua trajetória como professora, houve alguma situação que a fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

J. Ainda não.

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?

J. Não faço parte de nenhuma organização coletiva, cheguei agora na sala de aula, quem sabe futuramente.

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

J. Por ser recente, eu estou adaptando. É uma coisa que eu até brinco: “gente, minha meta ainda é chegar final de semana e eu não pegar nada da escola”. E todo mundo fala: “então, se você conseguir fazer isso, aí você ensina”. Aí eu comecei a perceber que é impossível. Mas é legal, isso é bom, é um desafio cansativo. Escola é cansativo, você sempre tem algo a mais para fazer e você nunca deita despreocupada. Então, a gente tenta ir levando. Vamos ver (risos).

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

J. Para falar a verdade, eu nem concordo porque é um tema sem fundamento, porque na escola a gente não ensina o menino, por exemplo, a sexualidade dele. A gente aqui não orienta as formas de prevenir a parte Biológica, é meio que mostrar para ele escolher qual caminho seguir. Tirar isso é como se criasse cidadãos, meio que, fantoches, seres que não pensam e aceita toda a sociedade. Afeta muito, não só na Biologia como todas as áreas, porque, às vezes, a gente está explicando o conteúdo e tem menino que relaciona. Sexualidade é algo que as pessoas falam que a TV influencia, a escola influencia, a gente não influencia a nada. O aluno que já está aquela pessoa. Já quem leva nesse lado, já tem afinidade com isso, a gente não vai interferir em nada. Até esses dias eu estava falando sobre reprodução com os meninos do 1º ano, e ficaram perguntando outras coisas, eu falei: "gente, aqui é parte biológica!" Também, para não chegarem em casa e falar: "a professora estava falando sobre sexo na escola."; "ah, a professora está falando sobre isso".

P. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professora perdeu o sentido ou foi aniquilada?

J. Não, por eu estar recente, eu não senti isso ainda. É porque eu tinha um professor que falava que a gente, na educação, é normal tomar doses homeopáticas, que acaba, são doses pequenas a cada dia que acaba estimulando, quando você vê, já está naquele momento estagnado, mas eu não senti isso ainda. Eu espero que não sinta. Mas me deixa ver, professores bem antigos, praticamente quase aposentando, e a gente vê a diferença. Eles falam até para gente: "gente, a gente não tem mais esse pique que vocês têm, vocês querem mudar o mundo, mas não é assim". Sabe, é complicado, mas eu não cheguei nessa fase ainda não.

Entrevista com o professor 4 (José)

Arquivo: A 4 - Tempo de gravação: 18 minutos e 48 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

J. 10 anos.

P. Você é efetivo ou contratado?

J. Efetivo.

P. É licenciado ou bacharel?

J. Licenciado.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

J. Especialização e cursando o mestrado.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

J. Eu acho que influência de professores do Ensino Médio. Eu adorava Biologia, eu achava o que os professores sabiam era muito legal. Eu sempre fiquei em dúvida na área de saúde. No começo, a família queria que eu fizesse Medicina. Prestei vestibular para Biologia escondido, sem contar a ninguém. Na época, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) fazia vestibulares em Goiânia. Fiz o vestibular lá em Goiânia, sem contar. Quando saiu o resultado, eu falei: "ó, passei para Biologia! Vou fazer!"

P. Por que escolheu ser professor?

J. Então, na verdade, a ideia, como eu fiz Biologia, sempre foi ser professor. Eu nunca pensei em ser biólogo. Nunca gostei de laboratório, de ir pro campo, de ficar no mato. Eu fiz o bacharelado, tanto que no bacharelado eu trabalhei com Educação Ambiental, que é dar aulas. Então, eu sempre quis, só que quando eu entrei, queria fazer licenciatura para Fundamental, e, quando eu fui pra prática, eu vi que eu não tinha paciência para Fundamental e fui para o Ensino Médio.

P. Quais são os maiores desafios de ser professor hoje?

J. Primeiro, salário, sempre a gente vai pensar primeiro na remuneração. Acho que o primeiro, o principal, é dinheiro. Segundo, é a estrutura que a gente tem para trabalhar, principalmente na Biologia, porque Biologia, primeiro, é muito visual, então eu preciso mostrar. O livro nem sempre é suficiente... Então, não tem *data show*, por exemplo. Eu preciso fazer prática, não tem laboratório. Todas as áreas de ciências são práticas, e a gente fica muito no teórico, tentando adaptar. E a maior dificuldade, depois do salário, é a estrutura.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

J. Os mesmos de qualquer disciplina. Mas na Biologia, especificamente, a falta de estrutura é pior. Porque, por exemplo, imagino, numa aula de linguagem você tem texto, pode xerocar um texto, pode usar um livro qualquer que tenha na biblioteca, e na Biologia eu preciso de um laboratório. Se eu quiser fazer prática, eu preciso e não posso pegar qualquer espaço, claro que a gente adapta, mas tem coisas que eu só posso fazer em um laboratório. Então, tem reagentes que eu só posso mexer em um laboratório, com segurança, com luva, e a gente não tem essa estrutura. Em nenhuma escola que eu trabalhei tem uma estrutura que dê para você fazer as práticas de Biologia, de Química, de Física. Então, as áreas de ciências, o mais difícil, diferente das outras, é a parte prática, que tem que ter e não tem como fazer.

P. O que significa ser professor para você?

J. Não sei, eu acho que ser professor pra mim no começo utópico era criar um mundo melhor, era ensinar alguma coisa. Hoje em dia, é tentar não morrer. De verdade, eu acho que, hoje, ser professor é: “preciso do meu salário”. É isso, tenho que aguentar isso, pois preciso do meu salário.

P. Você se sente muito cobrado pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professor?

J. Sim, está no nosso estatuto, você tem que ter uma reputação ilibada (risos). Claro, a gente sabe que tem certos limites, mas, por exemplo, você está no *shopping* tomando um *chopp*, já é um absurdo (ênfase) um professor sentado para tomar uma cerveja. Você está no seu momento de lazer, então, geralmente, seu lazer tem que ser escondido. Se você viaja, por exemplo, é um absurdo. Como é que você tem tempo de viajar, se você é professor? Foi para

praia, você só tem que ser professor. Se você vai, por exemplo, pra alguma festa: "como você estava numa festa?" Como se a gente não tivesse vida, a gente fosse só professor. Em relação a comportamentos, eu acho assim, os básicos. Por exemplo, é exigido um certo comportamento. Está calor, e eu tenho que vir de calça. Esses dias, eu pedi para coordenação: "eu estou com muito calor, eu estou passando mal, vou vir de bermuda". Aí eles: "não, tranquilo". Eu falei: "sério?" Estou a ponto de desmaiar de calor, porque tem uma estrutura de dois ares-condicionados que não podem ser ligados, pois a rede não aguenta. Eles tiraram os ventiladores para instalar o ar-condicionado, e eu vou vir de bermuda. Mas aí, por exemplo, eu tenho algumas tatuagens na perna, então já ficam: "sabe, os alunos estão comentando das suas tatuagens" (risos).

P. Durante sua trajetória como professor, houve alguma situação que o fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

J. Em desistir mesmo, duas vezes, eu acho. Uma foi quando a escola me pediu pra falar sobre sexualidade, nem era sexualidade, era gênero, porque a gente tinha uma aluna trans. E aí eu mostrei os conceitos, trabalhei os conceitos antes com a coordenação, fiz a mesma aula. E aí uma mãe procurou a escola dizendo que eu tinha falado várias coisas que eu não disse, que eu tinha falado várias barbaridades, científicas inclusive, e que era um absurdo. E a coordenação simplesmente deixou ela ir embora, me chamou depois pra contar o que tinha acontecido. Não tive como me defender. E a mãe ainda postou no Facebook, sabe. Fez um textão! (indignação). A pessoa me expôs, não citou meu nome, senão ela tinha sido processada, mas, assim (risos), me expôs. Falou que o professor tinha feito isso, e a escola não fez nada. A escola dizia que ligava para ela, e [ela] não atendia, que não viria, chamava ela para vir, ela falava que viria e não vinha, e ficou por isso mesmo. Nesse momento, foi o primeiro que eu pensei. E o segundo foi em relação à perseguição interna mesmo, de coordenadores, não sei por que motivo, mas perseguirem, tudo que você faz está errado, e reclamam, e não sei o quê, não aceitam que você faça algum trabalho. Por exemplo, eu tive problemas de coordenação por eu ser o professor de prática de laboratório, ter formação de prática de laboratório, e o coordenador ir no meu lugar. E eu ser o professor de prática. E aí, eu questionei: "mas, e aí, eu sou o professor", mas quem escolhe quem vai é ele. Ele foi fazer a formação, e eu falei: "ele vai pegar as aulas de prática!" E um outro problema que eu tive também, em relação aos PIBID, por exemplo, o Programa de Iniciação à Docência que a gente orienta, e a coordenação, uma coordenação antiga que tinha aqui, ela entendia que o PIBID tinha que dar aula para o Enem. E aí quando eu disse que a

função do Programa não era essa, que estava aqui para formar professores e desenvolverem atividades, ele virou para uma das alunas e falou assim: “se você não tivesse feito Enem, em qual supermercado você trabalharia?” E aí nesse dia foi o dia que eu pensei: “gente, quê que eu ‘tô’ fazendo aqui?” Se a gente está tentando formar professores melhores, e eles são obrigados a escutar esse tipo de coisa?

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?

J. Primeiro que eu não acredito no sindicato. Nosso sindicato é extremamente pelego, eles negociam as coisas nas costas dos professores, eles não discutem, eles não defendem realmente os direitos dos professores. Eu já falei isso para eles, inclusive. Então, a última vez, eu mandei uma mensagem para sindicato, não sou filiado, nunca fui. Tentei me filiar, aí eles estiveram aqui, e falaram que eles não vinham, pois os professores não dão apoio. Falei: “como a gente vai dar apoio se a gente nem sabe o que está acontecendo?” Aí eles pregam um cartaz na parede, e isso é a comunicação que a gente tem. E aí eu perguntei em relação à Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), por exemplo, que a gente recebe, como é que seria caso eu fosse numa manifestação. Eles ficaram de dar resposta, e não deram. Eu liguei, fui atrás, me responderam que teoricamente não teria problema, mas que confirmariam com a subsecretária e responderiam. Nunca deram resposta, então eu não confio no trabalho dos sindicatos, não acho que eles fazem um bom trabalho, acho que eles negociam nas costas dos professores. Então, na última vez que os professores, a maioria, votou por greve, antes de começar esse semestre, o sindicato voltou atrás e esperou o governo negociar. Então, assim, o sindicato, eu acho que não representa. Eu vejo que tem associações, como a Associação de Servidores da Educação do Estado de Goiás (AMPG), que estão começando agora, como a mobilização dos professores, que me interessam mais. Eu vejo que eles realmente são combativos e espero que não desistam, mas, se eu fosse me associar, seria uma outra associação que não o sindicato que é Sintego que hoje representa a gente. Não me filiaria jamais!

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

J. Olha, ainda não chegou no nível de medicamento não, mas está quase ali no nível de procurar um psiquiatra, mas eu acho que, pelo retorno que a gente tem, é muito legal. Hoje, eu

até recusei, porque pelo terceiro ano eu sou colocado para ser professor padrinho de terceiro, eu falei: “gente, acha outro, porque já está chato, coloca outro professor”. Porque todo mundo é bom professor, todo mundo merece, esses momentos de reconhecimentos são legais. Então, dia dos professores, por exemplo, as mensagens que a gente recebe, ajudar as pessoas que vêm te procurar, da Universidade. Esses dias, uma aluna chegou aqui, ela veio aqui e falou assim: “ainda bem que você me ensinou genética, porque minha turma não sabe nada e o professor de lá não ensina. E eu chego lá e tudo que ele me passou eu já sei porque aprendi aqui”. Isso é legal, isso faz você não desistir, mas eu não sei quanto tempo eu aguento mais, não. Eu acho que eu já estou trilhando um outro caminho, assim, eu já quero, pro ano que vem, pelo menos pro final do ano, diminuir minha carga.

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’”. Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

J. Então, eu acho que se isso fosse para frente, pelo menos até agora a gente conseguiu que isso não fosse, com certeza, ensino de gênero, na verdade, primeiro que problema de gênero nem existe, isso inventaram para que a gente não discuta sexualidade com as crianças, usam essa desculpa de que discutir sexualidade com uma criança, acham que é passar um filme pornô pra um menino de três anos de idade. O que a gente faz é ensinar como o corpo funciona e quem pode, ou não, tocar nessa criança. Então, a criança, ela precisa saber, isso não é tratado em casa, a gente não vai discutir sexualidade, é tudo adequado para a faixa etária. Primeiro, isso fere totalmente nossa liberdade de cátedra. Pelo menos a Constituição ainda funciona no país e a gente tem direito, a gente tem liberdade de ensinar do jeito que a gente achar melhor. Outra coisa do projeto, em relação ao ensino de Biologia, é a questão biológica, eles querem retirar

essa parte de ensinar sobre reprodução, por exemplo, mas isso a gente ensina em qualquer categoria de ser vivo, não é só humano, o que a gente ensina na humana é a parte biológica em si da reprodução. Eu acho que apesar da gente discutir, e é papel de todos os professores, na minha opinião, a questão de gênero e sexualidade é mais uma questão da Sociologia do que da Biologia, e acho que isso tem que ser discutido na Sociologia, que vai estudar a sociedade. Claro que a gente trabalha dentro, e é importante porque a gente tem alunos, agora, como é que você não vai discutir isso? Como é que eu não vou ensinar para os meus alunos o que é um trans se eu tenho alunos trans? Eu vou fazer o quê? Tirar eles da escola? Eu vou esconder? Eu vou impedir que o aluno trans venha vestido com o gênero que ele se reconhece porque eu não posso contar que isso existe? Então, assim, especificamente na Biologia, eu acho que a gente consegue dar aula sem esse assunto, porque eu vou falar a parte biológica, ponto. E os cidadãos que a gente precisa formar? E as pessoas que precisam aprender a conviver com a diferença? Que precisam reconhecer? A gente já teve aluno trans masculino e feminino. A gente tem, hoje. E aí, quando meus alunos perguntarem, eu vou fazer o quê? Não posso responder? Pergunta para seu pai? Se o pai, às vezes, nem sabe o que é? Todos os profissionais que eu conheço, todo mundo aqui tem uma formação boa, e ninguém é maluco, ninguém sai falando barbaridade ou besteira pra adolescente, não. Isso pra mim é uma desculpa completamente idiota pra tentar segregar o que a gente pode, ou não pode, falar. E dentro da Biologia, especificamente, eu não sei qual seria o dano, na verdade, eu não sei. Porque, se eu for me ater ao conteúdo específico da Biologia, eu vou falar de formação. E quando eles me perguntarem de um hermafrodita, de um trans? Como é que eu vou explicar isso para eles? Eu vou falar que eu não posso, ou eu vou mandá-los perguntarem para outro professor? Na verdade, a parte biológica, ela é só a parte de formação do sexo. A questão é que, no currículo e nas normas curriculares, a questão de gênero é transversal, então ela passa. Não tem como eu falar, até porque eles perguntam, não sou nem eu que falo. Na minha aula, eu estou falando como é formado o pênis e a vagina, eles me perguntam o que que é um trans. Falar: “agora, a gente vai parar a aula pra discutir gênero”. Isso nunca acontece. Mas são perguntas que vêm, eles querem saber como é a formação do sexo: “ah, então por que que existe o trans? Por que que eu tenho isso?” Eu acho que a questão em si da existência de gênero é uma questão da Sociologia, mas é impossível dar aula de Biologia sem falar disso. É tema transversal, o que eu imagino que aconteceria no caso da Escola sem Partido seria falar: “não posso responder isso!” Por que eu vou falar que não existe, sendo que ele está sentado do lado de um trans, sentado do lado de uma travesti, sentado do lado de um gay, de uma lésbica. Então, não faz sentido.

P. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professor perdeu o sentido ou foi aniquilada?

J. Sempre, eu acho que tem dez anos, eu acho que nos últimos três anos a gente perdeu os poucos direitos que a gente tinha. Então, hoje, por exemplo, você não pode reclamar, pois, se você reclama, você é o professor chato, você tem que aceitar qualquer coisa, você tem que aceitar as condições, aceitar os alunos que você tem. Sempre, se você reclama de um aluno, por exemplo: "ah, mas temos que ver a condição dele". Aquela coisa do cliente sempre tem razão. A perseguição que a gente sofre. A gente não pode reclamar, você tem que aceitar aquelas condições. E, se você não aceita, você sempre é castigado de alguma forma.

Entrevista com o professor 5 (João)

Arquivo: A 5 - Tempo de gravação: 17 minutos e 04 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

J. 21 anos.

P. Você é efetivo ou contratado?

J. Efetivo.

P. É licenciado ou bacharel?

J. Licenciado.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

J. Não possuo.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

J. Na verdade, não foi uma escolha pessoal. Foram as circunstâncias que me levaram a fazer o curso de Biologia. A história é a seguinte: quando eu terminei o Ensino Médio, na minha casa, os meus irmãos também terminaram o Ensino Médio, todo mundo junto. Eu era o mais novo, eles reprovaram de ano, e eu alcancei eles na escolaridade. O que acontece, o meu irmão, ele tinha passado no vestibular para Veterinária na faculdade particular, na cidade de São Paulo. Meu irmão não gostava muito de estudar, nós fizemos uma reunião lá em casa, e meu pai falou assim: "vamos apoiar seu irmão a fazer faculdade de Veterinária" – e eu estava muito novo, tinha só 16 anos –, "você escolhe um outro curso aqui em Jataí que encaixa melhor e, depois que você formar, a gente vai apoiar você". Estava chegando o curso de Biologia em Jataí. Então, aqui em Jataí, na época, a gente tinha Biologia, que estava chegando. E tinha, no CESUT, Administração. Isso foi em 1996. Então, o curso que eu me encaixava melhor era Ciências Biológicas. Comecei a fazer o curso, gostei. E, no outro ano, veio Veterinária e Agronomia, que eu tinha uma aptidão para isso, meu Ensino Médio foi Técnico Agrícola. Só que, como eu já estava na faculdade, estava gostando, estava lá com 17 anos, falei: "não, eu vou terminar o curso de Biologia e, depois que eu terminar, eu vou tomar um outro caminho". E aí nunca mais voltei.

P. Por que escolheu ser professor?

J. Também eu não escolhi ser professor. Na época da graduação, eu precisava trabalhar, precisava me manter na faculdade, e a gente quase não tinha projeto de pesquisa, projetos na escola que tivesse rendimento, que a gente ganhasse alguma coisa. Eu era monitor, por exemplo, e eu ganhava, sei lá, R$ 200,00 (duzentos reais). E eu dando aula, começando dando aula, eu ia ganhar 4 vezes mais do que isso. Optei em começar a dar aula à noite para me manter do que fazer uma outra atividade na Universidade, e muitas que não eram remuneradas, então eu precisava trabalhar. Comecei a dar aula à noite por isso. Não escolhi ser professor de Biologia, a necessidade me levou a ser professor de Biologia, mas, a partir do momento que eu entrei na sala de aula, eu gostei e não saí mais.

P. Quais são os maiores desafios de ser professor hoje?

J. Hoje, os nossos desafios são: primeiro, a carga horária. O professor no Brasil, para se manter, principalmente professor do Ensino Médio, tem que trabalhar muito. Então, nós temos

uma carga horária puxada. Eu, por exemplo, eu trabalho em cinco escolas, eu tenho, hoje, 58 aulas, eu reduzi a minha carga horária esse ano, então o meu desafio é: carga horária exaustiva. Segundo ponto, que é de conhecimento de todos, a nossa valorização financeira, por isso que a gente tem que trabalhar muito. E o terceiro ponto é falta de compromisso dos nossos alunos e também da família. A gente não tem esse compromisso, existe uma cobrança muito grande, tanto da escola como do meio externo, de resultados em aprovações, resultado em provas externas do Saego, prova do Ideb. Existe uma cobrança muito grande em cima do professor, a gente não consegue transferir essa cobrança para o aluno. Quando a gente transfere essa cobrança, a gente não tem um retorno. Esse é o principal desafio que existe também, hoje. O nosso aluno não tem muito compromisso com o estudo e a família também não consegue acompanhar esse menino, vira essa bola de neve.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

J. Na verdade, a Biologia, quando a gente compara com as outras matérias, os desafios são bem menores. A Biologia é uma disciplina que o menino consegue enxergar o conteúdo no dia a dia dele, os desafios são pequenos. O grande problema da Biologia é a quantidade de termos técnicos e a diversidade de conhecimento que tem sobre o assunto, é muita coisa, é muito quantitativo. Esse é o grande desafio, mas, no geral, o menino, ele se interessa, ele participa bem das aulas, ele consegue ver o que está no livro, a fala do professor do que acontece no dia a dia, só que, quando ele vai estudar os termos técnicos, é muito nome, é muita reação e isso dificulta.

P. O que significa ser professor para você?

J. Ser professor, para mim, de verdade, é aquele profissional que consegue, ou pelo menos tenta, contribuir com a formação do menino e fazer com que ele [se] torne um indivíduo melhor. E é o sentido de ser professor para mim. Que toda vez que a gente começa a trabalhar com um grupo de alunos, eu especialmente, quando eu começava a trabalhar, eu tive alunos que foram meus alunos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O aluno que começou no primeiro ano do Ensino Médio até o terceiro ano, a gente consegue perceber que o aluno do primeiro ano e do terceiro é totalmente diferente. E a gente consegue perceber até no comportamento, na fala, nos meninos, a nossa influência.

P. Você se sente muito cobrado pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professor?

J. Sim, o tempo todo! (ênfase). Eu vejo, por exemplo, hoje eu trabalho em Jataí, nas melhores escolas. Eu vejo que se eu fosse um professor, que eu não fosse pai de família, casado, com esposa, eu não teria esse... eu não estaria trabalhando nessas escolas. Até isso influencia. Se eu fosse um professor que estivesse num barzinho no final de semana, bebendo com um grupo de amigos, eu não seria esse professor. Não estaria dando aula nessas escolas, sendo professor para elite de Jataí, tudo isso. Então, eu chego na sala de aula faço meu melhor, mas se eu tiver um comportamento que foge do padrão da família ideal que a sociedade espera, eu não estaria. Eu seria criticado. A coordenação, a direção, os donos da escola iriam me ver de forma negativa, e eu ia perder espaço. E eu já vi, falo isso com certeza, pois já vi acontecer com colegas meus perdendo espaço nesse sentido.

P. Durante sua trajetória como professor, houve alguma situação que o fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

J. Por exemplo, aconteceu já numa escola estadual, a coordenadora me chama e fala assim: “eu queria que você tomasse cuidado com o que você está falando na sala de aula porque hoje teve menino que veio aqui, disse que está armado e disse que ia te dar uma facada na sala de aula”. Eu já ouvi isso. E aí eu descobri quem era o menino que pensou isso. Ele era uma cara que ficava na sala de aula, aluno do noturno, o tempo todo conversando, atrapalhando a sala de aula, e eu tentando dar a minha aula, e eu cobrava disciplina, eu cobrava postura, eu cobrava atenção, e ele não queria isso. E isso refletiu nesse comportamento dele. Nada aconteceu, mas a coordenadora me passou que estava acontecendo. Antes de desistir eu vou fazer o quê? Vou trabalhar com o quê? Então esse pensamento de desistir não passa pela minha cabeça porque eu sei que se eu parar eu vou fazer o quê? Qual é a opção de mercado de trabalho que eu tenho? A gente fica sem saída, então isso não passa pela minha cabeça, desistir não. A gente fica chateado, fica assim: “ah, não quero ir pra escola hoje! Não quero ver aquela turma!” Mas desistir, não. Desistir, não. Então, na minha carreira aí, eu dou aula há 21 anos, eu nunca deixei uma turma, sempre fui até o final. Então, já aconteceu um monte de problemas, mas eu fui até o final eu nunca deixei: “nessa turma eu não vou dar aula mais”. Então, isso nunca aconteceu comigo. Nunca!

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?

J. Participo teoricamente, mas eu não me envolvo nas discussões nem nada, então sou filiado ao Sintego, pago a mensalidade todo mês lá, mas assim, nas reuniões que tem, eu não vou, não participo. Não tenho tempo.

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

J. Como é que eu faço isso? É, vamos imaginar a seguinte situação. Eu tenho lá a turma tal, eu tenho lá dois alunos que a gente vê assim que eles não querem, não são felizes com a minha presença. Eu consigo, literalmente, isolar esses dois meninos da sala. Eu dou aula, não olho pra eles, eu ignoro totalmente, e aí eu foco nos meninos que querem. Se eu tenho lá um número de 30 alunos, 2, 3, 4 não querem, mas eu tenho 25 que querem. Eu tenho 15 alunos que querem muito, os outros querem mais ou menos, e outros que não querem nada. Então, eu vou naqueles que querem muito. Então, eu faço assim.

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'". Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

J. Eu vejo assim, afeta sim. Tecnicamente, biologicamente, a gente consegue explicar que eu tenho um indivíduo XX, que geneticamente é mulher, eu tenho o indivíduo XY, que geneticamente é homem, mas os genes deles não funcionam direito, ou seja, o indivíduo que é XX pode ter uma taxa de hormônio masculino elevada, e faz com que aquele indivíduo tenha

corpo de um homem, algumas características sexuais masculinas. Também aquele indivíduo que é XY, faz com que ele tenha características sexuais femininas e o comportamento não é influenciado só pela sociedade, existem fatores genéticos também que podem influenciar, então é possível explicar geneticamente um indivíduo que é XX, geneticamente feminino, mas o indivíduo se sente homem, ele olha pra ele e fala assim: "olha, eu estou no corpo errado, esse corpo não é meu". Da mesma forma de ver o que é XY, ele tem geneticamente homem, mas a cabeça dele, os neurônios dele pensam que ele está no corpo errado. Atrapalha nesse sentido porque isso existe, isso existe com os animais. Animais não têm influência da sociedade. Eu tenho um indivíduo lá que geneticamente é do sexo masculino e ele tem afinidade com outro também do sexo masculino. Tem hormônios influenciando nisso, tem genes influenciando nisso, a gente tem que falar que isso existe. Eu procuro, eu falo desse assunto ainda? Eu falo, tem essa lei aí, mas eu falo. Só que eu tento abordar tecnicamente. Olha, geneticamente é assim, isso pode acontecer.

P. Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professor perdeu o sentido ou foi aniquilada?

J. Sim, tem momentos, em alguns momentos, tem dia, tem situações na sala de aula que sinto isso. Tem sim, é verdade, esse sentimento existe. Mas em outros momentos, não. Em outros momentos, a gente consegue, apesar de toda essa dificuldade nossa, a gente consegue enxergar a nossa importância, o nosso valor. Por exemplo, eu tenho situações em que eu estou na sala de aula, dando aula, por exemplo, eu estou aqui dando aula, eu tenho, contei hoje, 14 alunos na sala, os alunos sentam tudo atrás, todos estão atrás, eu aqui na frente, peço para virem para frente e ele não vem, eu observo e eles estão fazendo outra coisa. Esse é um exemplo. Outra situação também que a gente está, eu estou lá dando aula, conteúdo importante, revisão de prova, e o menino, de repente, ele pede para ir no banheiro, e sei que ele não quer ir para o banheiro. Ele estava querendo sair da sala de aula, ele não quer ficar ali, não quer prestar atenção na sua aula. Isso é um dos exemplos, tem um monte de outros exemplos. Você está lá dando aula, e o menino está conversando coisa que não tem nada a ver. Ele está mexendo no celular,

ou, então, situações que você está, acontece, você cobra do menino: “ó, meu filho, você tem que melhorar. Do jeito que está, você não vai conseguir”. Aí o pai vem, entende que esse meu discurso humilhou o filho dele, colocou o filho dele para baixo. E a intenção não era essa, a intenção era mostrar: “olha, meu filho, do jeito que você está, seu comportamento, sua dedicação, não vai te levar nem à aprovação, passar de ano na escola”. E o pai entende totalmente errado e volta com pedra em cima da gente. Então, esses são sentimentos que a gente vive com frequência.

Entrevista com o professor 6 (Joaquim)

Arquivo: A 6 - Tempo de gravação: 40 minutos e 17 segundos

P. Vamos começar com algumas informações profissionais. Tudo bem?

P. Há quanto tempo leciona na rede estadual de ensino?

J. 4 anos.

P. Você é efetivo ou contratado?

J. Contratado.

P. É licenciado ou bacharel?

J. Licenciado.

P. Possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado). Se sim, onde e em que se pós-graduou?

J. Não possuo.

P. Por que optou pelo curso de Biologia?

J. Era a única opção que eu tinha na minha cidade, que era Quirinópolis, não tinha outras opções. Tinha Biologia, Letras, Pedagogia. Como eu me interessava mais por essa área, fiz Biologia por falta de opções.

P. Por que escolheu ser professor?

J. Isso aí foi um esbarrão do destino. Trabalhava sempre em indústria, nunca tinha passado pela minha cabeça ser professor. Mesmo tendo feito minha primeira licenciatura em Biologia, surgiu a oportunidade, eu falei: “ah, vou abraçar e vou tentar”. Não foi por escolha.

P. Quais são os maiores desafios de ser professor hoje?

J. Para mim é o salário, falta de estrutura, falta de apoio do Estado, a gente não tem apoio. Mas a gente tem apoio da instituição, da escola. Às vezes, pela direção, às vezes, pela coordenação. Mas eu vejo que é uma grande barreira para formação dos nossos profissionais. Formação continuada é caro, cursos extras. Por exemplo, eu estava fazendo um curso de jogos, e é um curso caro, que você tem que bancar você mesmo, não tem uma linha de financiamento para você, o Estado também não ajuda. Mestrado também, principalmente agora, que trabalhamos em tempo integral, você não pode sair, e eu acho que isso é um erro, pois um profissional mais qualificado seria melhor para a instituição. Eles não estão preocupados com isso, com qualificação dos professores. Querem resultados gastando o mínimo.

P. Quais são os maiores desafios de se ensinar Biologia?

J. O ensino de Biologia é de suporte material. Porque Biologia tem em todos os locais, em todas as áreas, mas quando se tem uma falta de recurso, de materiais, falta de um laboratório de informática que poderia auxiliar, hoje tem muitas simulações que você pode fazer pela internet. Tem que ter um laboratório de informática legal, laboratório de Biologia. Além dos problemas do dia a dia enfrentados pelo professor, como desenvolver sua didática, desenvolver sua metodologia. [...].

P. O que significa ser professor para você?

J. Pra mim, ser professor é um desenvolvimento aos poucos. Uma característica que eu não tinha. De lidar com pessoas, de lidar com situações diversas, e a coisa mais pura na sociedade, que é o conhecimento. Como é que esse conhecimento, hoje, ele está, como é que ele está distribuído, em universo onde as informações são disseminadas muito rápido, ninguém tem domínio da verdade, são todos pontos de vista de alguém que está ali. Como você ser professor em tempos assim? Você tem que ser o detentor desses domínios, ser o juiz e tentar promover a paz, a dignidade entre os alunos. Eu vejo a profissão de forma bastante difícil, na minha opinião, porque nesse contexto, principalmente nós no Brasil, que estamos vivendo mudanças intensas e não sabemos qual vai ser o papel da escola. Escolas sendo fechadas,

professores ganhando pouco, alunos sendo desmotivados, por que também não vê isso aqui como fruto de algum futuro para ele? Por quê? Como a gente é desprezado demais, o aluno está sentindo isso também. O aluno está conseguindo perceber que esse desprezo que as escolas, as instituições fazem conosco. Para os alunos também é a mesma coisa, ele está nos desprezando também. Tudo isso. Está em uma velocidade tão rápida. Na minha época, existia o mesmo sentimento, mas de uma forma mais lenta. Hoje, eu vejo de uma forma muito degradante, de uma turma, igual, eu peguei turma de nono, até do terceiro ano, e hoje eles estão na Universidade... Eu vejo um processo de degradação muito rápido, de o aluno não pensar a escola como um ponto de partida para ele tentar entender o mundo, para ele entender as contradições do mundo, tentar melhorar, não vejo a escola com esse papel mais. O significado de ser professor vai se esvaziando e vai se tornando cada dia mais sem sentido. Pegamos um sistema que já está meio capenga, e sobrou para nós. Não estamos dando conta de mobilizar para lutar contra essa destruição que acontece. O governo federal não tem interesse nenhum de promover a educação no Brasil. Nenhum! De falar que professor tem que ser valorizado. O aluno está sentindo isso também: "ah, eles estão desprezando o professor, então eu também vou desprezar o professor". E isso de uma forma muito rápida, muito degradante, muito rápido.

P. Você se sente muito cobrado pela sociedade, interna e externa à escola, por ser professor? Exigem de você algum comportamento e/ou conduta específica apenas por ser professor?

J. Sim. O que acontece, até que questão de cobrança – "você tem que fazer isso!" – não. Nunca aconteceu comigo, realmente. Mas em questão de falar: "olha, você tem que ter uma postura diferenciada, porque você é um professor". Você tem que ter uma postura diferenciada mesmo. Aqui nessa escola quebra muito esse tipo de mito, sabe. Que aqui a gente convive muito com o aluno, só que dentro da escola o aluno não sente a gente mais como uma pessoa que está acima dele. Esse tipo de escola, nós tentamos trabalhar quase que no mesmo patamar, mesmo nível de compreensão, de educação. Aqui, esse tipo de escola [escola de período integral], mas fora da escola, eles cobram, é uma cobrança que a gente vê no meio social. Dos pais, de outros professores, direção, dos próprios alunos, de ter um comportamento mais reservado.

P. Durante sua trajetória como professor, houve alguma situação que o fez pensar em desistir? Poderia relatar a situação?

J. Sim. A gente é utilizado por outras pessoas, como massa de manobra dentro da instituição para alguma pessoa tentar atingir a outra. Eles utilizam você como a massa de manobra. Então, teve um momento que a gente estava tendo eleição para diretor, que eu senti que alguns colegas nossos estavam pegando pesado, espalhando *fake news* a torto e a direito, e você ficava assim, sem rumo, sem interpretação. Falei assim: "ah, eu sei fazer outras coisas, não preciso ficar nessa coisa não, ficar sendo constrangido por pessoas, não". Mas, até então, o que aconteceu: estava a Roberta [nome fictício] e a professora Carolina [nome fictício] concorrendo à direção. Eu vi assim, que a coisa tomou tanta proporção, que algumas pessoas estavam querendo tanto a vitória que estava utilizando outros meios de constranger outras pessoas, de utilizar informação falsa mesmo, para descredibilizar. Que eu acho isso algo muito errada do ser humano. O que estava acontecendo na escola é o que estava acontecendo no Brasil, as pessoas tentarem utilizar de meios diversos sem seguir a linha. Então, eu achei que foi um momento que eu pensei assim: "ah, isso aqui está muito estranho". Ainda mais que ainda estava nesse começo do governo do Caiado, aquela luta para manter o contrato: "quer saber, acho que não vou mexer com isso mais não". Pensei tranquilamente, sem me estressar.

P. Você participa de alguma organização coletiva de professores, como sindicatos e/ou grupos de discussões? Se não, por quê? Se sim, nessas reuniões se fala sobre o sentido do trabalho docente?

J. Bom, sindicato sim. Sindicato, eu sou filiado no Sintego, mas não participo das discussões, não tenho tempo.

P. Como que, mesmo diante desses desafios, você continua na profissão? Como resiste às dificuldades cotidianas que a profissão lhe coloca?

J. Eu acho que vai acontecer um momento, na minha visão, de ruptura, porque eu estou tentando fazer com que, parte de jogos, a parte mesmo de tecnologia, acho que ela vai suprimir praticamente quase todas as matérias normais. Química, Física, Matemática vai ter outra roupagem. Eu acho que Química, Física e Biologia vão desaparecer, vão juntar numa matéria só. Eu acredito que vai ter uma reformulação grande, e tanto que isso vai acontecer porque, semana passada, eu recebi uma coordenadora da Ciência da Computação lá da UFG, que ela me disse a seguinte coisa: "vai vir um ato normativo, agora, nesse próximo mês, que os nossos graduandos da Ciência da Computação vão ter que, também, ser bacharelados e licenciados". Significa o quê, que ela está vendo que veio esse normativo porque alguém deve estar reunindo,

justamente para reformular todas essas matérias, incluindo essas matérias tecnológicas: computação, robótica. E aí esses alunos, a partir do ano que vem, eles vão vir para cá, e eu vou acolher eles justamente por quê? Porque eles não têm aquele *know-how* de planejamento, de criar o guia de aprendizagem, por exemplo, o que esse menino tem que aprender nesse bimestre, no outro, sabe aquele guia lógico, assim como se fosse uma escadinha pra construir o conhecimento. Então, ela veio aqui, e a gente conversou muito tempo. E o curso vai mudar, a Proposta Pedagógica Curricular do curso, justamente para isso, porque ela está vendo que vai acontecer uma mudança muito drástica nos próximos anos, aí na nossa forma, que tanto no Ensino Médio como no Ensino Fundamental. Então, o que me motiva mais é porque eu estou tentando fazer essa formação, estou tentando passar todo o conteúdo que eu estou ensinando justamente para essa área. Tentando sair do quadro e giz e passar, tentando mostrar, agora, meu conteúdo para os meninos, através de computação. Eu vejo que vai surgir uma necessidade, tanto das escolas estaduais, principalmente escolas particulares, desse novo tipo de profissional. Esse profissional que é formado nessa área de computação, nessa área de robótica, programação de jogos, são professores de outras áreas que têm vontade de trabalhar nisso, mas eu vejo que o mercado de trabalho vai abrir pra esse rumo, e vai abrir bem rápido. Então, o que me motiva mais é tentar mudar minha metodologia justamente pensando nesse futuro lá na frente.

P. Em 2004, foi criado o projeto de lei (PL) denominado Escola sem Partido, que vem sendo discutido por todo o país em câmaras municipais, assembleia legislativa e congresso nacional. O PL tem por objetivo estabelecer o que o professor deve, ou não, dizer em sala de aula, como comportar-se diante dos fatos e diferenças pessoais e sociais. Nele, há um trecho que diz o seguinte: "A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'"". Os criadores desse projeto objetivam retirar dos currículos, aulas e livros didáticos qualquer discussão sobre gênero e sexualidade, com a seguinte justificativa: os professores, ao tratarem de gênero, de diferentes arranjos familiares e de sexualidade nas salas de aula, acabam determinando o modo de comportar-se e a opção sexual dos alunos. Você acredita que o Escola sem Partido afeta de algum modo o ensino de Biologia no Ensino Médio? Se sim, como?

J. Sim, e eu vou te citar um exemplo que está acontecendo aqui na nossa cidade, que me veio através dos pibidianos que estão fazendo estágio. No Colégio Militar, por exemplo, não pode ser explicado sobre órgãos sexuais, e aí o que aconteceu? Os meninos [professores em

formação] precisam passar por essa fase de aprendizado, eles saíram de lá e estão fazendo estágio em outras escolas. Só que eu estou falando assim, que chega a esse absurdo, de não sentar para ver o que vai ser explicado, coordenado. Uma coordenação pedagógica sabe o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Então eu vejo assim, que essa falta de autonomia do professor, isso não pode acontecer jamais. Mas o que acontece? Tudo que você faz, você está embasado dentro de um planejamento. Esse planejamento é visível por coordenação, por direção, para o aluno e para os pais. [...]. Se alguém se sentir ofendido, pode vir aqui, que a gente vai tentar discutir, mas a gente não vai poder fazer o que eles querem. Criar um modelinho já pronto de como deve ser feito as coisas. Você vai explicar. Até porque tem as doenças que estão ligadas ao sexo, principalmente as questões hormonais, tanto de meninos como de meninas, eles precisam conhecer. Só que não pode, não pode mostrar imagem, e não pode falar. E nós, nós somos uma cidade, assim, que não é tão conservadora como Quirinópolis, se fosse uma cidade igual Quirinópolis, de onde eu vim, que é pequena, que a galera ainda tem uma mentalidade ultrapassada, mas aqui a gente tem uma UFG, a gente era pra ter outra mentalidade. O que está acontecendo é isso. Essa Escola sem Partido não vai vingar porque será mais uma das leis que vão criar e que nunca vai pegar, porque se fosse um parlamentar que fizesse a lei, ele mesmo aplicasse a lei aqui, ou seja, ele viesse aqui dar aula, nós que vamos ter que estar na sala de aula, a gente não vai obedecer esse tipo de coisa. Pode votar lá, mas acho que não vai ser aplicado. Vai ser uma coisa, assim, que vai chegar um ponto que vai ver que não tem condição [...].

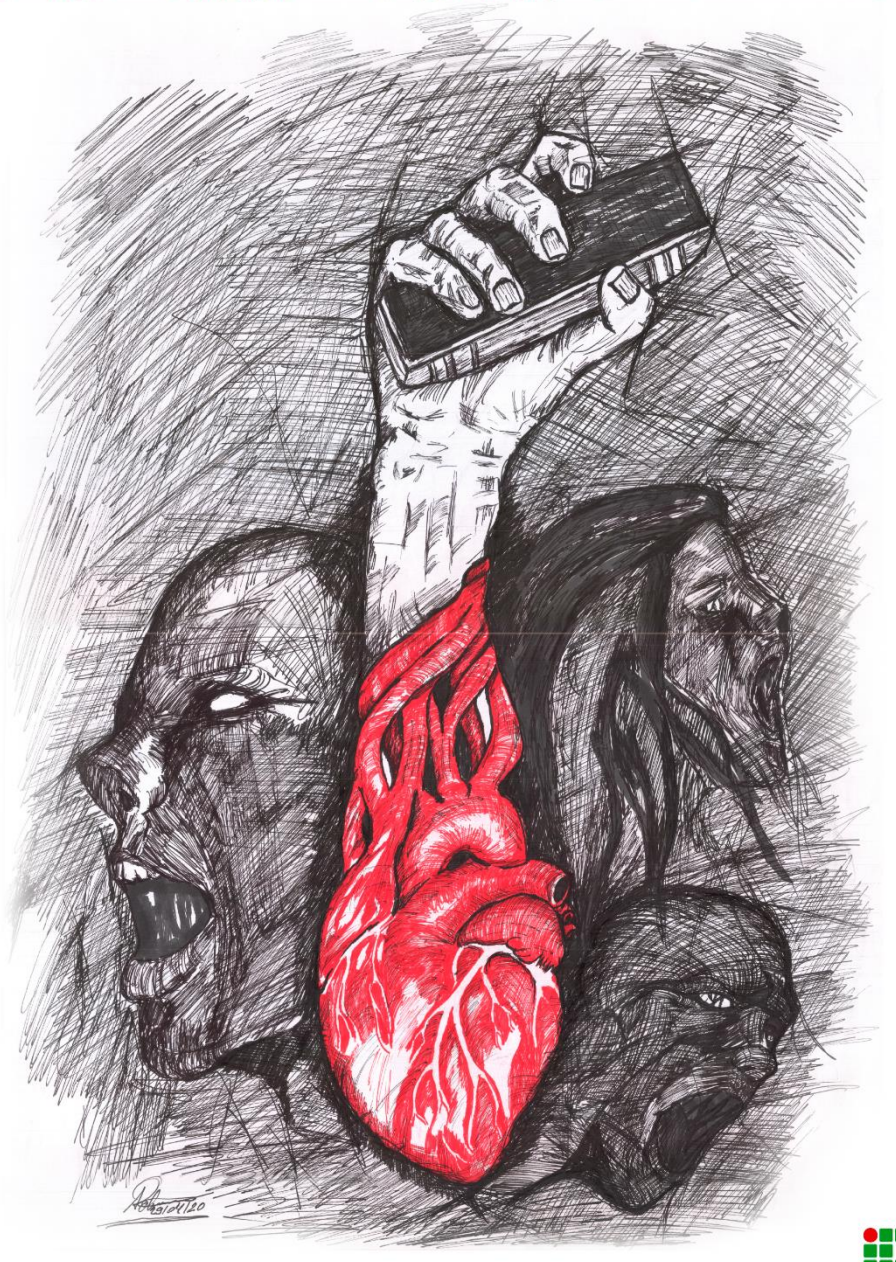
P. U Um filósofo alemão do século XIX, chamado Friedrich Nietzsche, dedicou-se ao estudo do conceito de niilismo. O niilismo pode ser entendido como redução ao nada; aniquilamento; não existência, ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência. Conforme o "Vocabulário de Friedrich Nietzsche", o termo designa desvalorização dos valores, perda de autoridade reguladora e perda de sentido. Você, alguma vez, já sentiu que sua existência como professor perdeu o sentido ou foi aniquilada?

J. Sim, com certeza. Várias vezes, não só uma. Por várias pessoas da escola, aluno, outros professores, gestão. Todos nós passamos por isso. Uns que têm força para aguentar, tem outros que são mais fracos e não aguentam, ou desistem, ficam chorando pelos cantos, não conseguem dialogar, debater. Está tendo uma ruptura que começou lá de cima, e é isso. A gente que é contrato mesmo, uma coisa que acontece, a coisa mais humilhante, mais degradante que

esse negócio de chegar, por exemplo, férias e final de ano, e falar assim: “vou cortar seu contrato, você vai ficar sem receber, e você vai receber a partir do outro mês”. Ok, o Estado tem todo o direito de fazer isso, só que como que eu vou sentir comprometido a melhorar o mundo, melhorar a situação de um aluno ou dois, de uma sala... nenhuma! Como é que você vai sentir pertencimento na escola que você está, ou a classe que você está, sendo que o professor contratado vive mudando de escola. Infelizmente, a degradação é imensa. Nossa secretária da educação foi professora mais de trinta e tantos anos, pega uma gestão de uma secretaria de educação e tem coragem de cortar aula e salário de professor. Se fosse eu, falava assim: “não, isso não é pra mim não, não vou tratar professor assim não, igual você está querendo...”. Só pra ganhar um salário um pouquinho maior, acho que isso não é válido. Eu vejo essa degradação moral mesmo, de pessoas que deveriam ser mais humanas. Eu sairia fora mesmo e denunciaria. Não faz sentido, se você virar um secretário só pra você ter um cargo, alguém manda você fazer as coisas. Ok. Tem que ter corte? Ok. Mas eu não quero admitir isso, eu vou sair fora e vou denunciar, vou colocar nome e vou falar quem é, como que está sendo feito. É ruim porque nós não lutamos. A gente é contrato, tem que ficar calado e obedecer a essas coisas. Mas, assim, não sei também até quando o limite da gente vai.

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA



KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES
FLOMAR OLIVEIRA CHAGAS

INSTITUTO FEDERAL
Goiás
Câmpus Jataí

KARINE DE ASSIS OLIVEIRA SOARES
FLOMAR AMBROSINA OLIVEIRA CHAGAS

CANAL NO YOUTUBE: DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA

Produto educacional vinculado à dissertação “Docência e resistência: mal-estar e niilismo dos professores de Biologia da rede estadual da cidade de Jataí”

JATAÍ - GO
2020

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial deste trabalho, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

Soares, Karine de Assis Oliveira.

Canal no Youtube: Docência e resistência: Produto Educacional vinculado à dissertação "Docência e resistência: mal-estar e niilismo dos professores de Biologia da rede estadual da cidade de Jataí" / Karine de Assis Oliveira Soares; Flomar Ambrosina Oliveira Chagas. -- 2020.

27f.; il.

Produto Técnico-Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2020.

1. Mal-estar. 2. Niilismo. 3. Resistência. 4. Biologia. 5. Canal no Youtube. I. Chagas, Flomar Ambrosina Oliveira. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.

Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Campus Jataí. Cód. F04/2021/1.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente a cada professor e professora que dispôs um pouco de seu tempo tão corrido para participar do canal **Docência e Resistência**. Agradecemos, também, ao professor e artista Átilla Policarpo, pela bela ilustração que compõe nossa página no Youtube.

1 APRESENTAÇÃO

O canal no YouTube intitulado **Docência e Resistência** corresponde ao produto educacional desenvolvido no âmbito da pesquisa "Docência e resistência: mal-estar e niilismo dos professores de Biologia da rede estadual da cidade de Jataí", no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí.

Essa pesquisa, que se dedica ao estudo do mal-estar docente e das diversas formas de precarização do trabalho dos professores, traz também a necessidade de socialização e democratização das nossas reflexões e estudos. Destarte, ao tratarmos desse tema, consideramos a necessidade de criar um canal de comunicação para os professores e demais profissionais da educação, como forma de resistência coletiva. Corroboramos Esteve (1999, p. 119) quando diz que:

> A comunicação é veículo de autorrealização do professor: partilhando os seus problemas, para não os acumular; analisando em grupo as tendências mais significativas da mudança social; expressando suas dificuldades e limitações, para trocar experiências, ideias e conselhos com os colegas e com outros agentes da comunidade escolar.

Nessa perspectiva, pensamos que o produto deveria ser criado para encurtar a distância entre professores e profissionais da educação, um ambiente onde seria possível falar e ouvir sobre o mal-estar que vivemos, sobre o niilismo, na tentativa de coletivamente construirmos resistência e condições de bem-estar docente.

Em um primeiro momento, a ideia foi produzir um documentário sobre mal-estar docente dos professores da rede pública de Jataí - GO para ser divulgado no YouTube. Amadurecendo a ideia e tendo em vista a amplitude e o alcance da plataforma, decidimos criar um canal com vídeos mais curtos, por considerarmos que isso facilitaria o acesso, as visualizações e as interações com o material, uma vez que não demandariam tanto tempo para assisti-los.

É pela comunicação e pelo diálogo acerca de nossas angústias que superaremos os ressentimentos e as dores que em diversos momentos, no ambiente escolar e no campo das políticas educacionais, foram-nos causados. Por meio do esclarecimento de nossas incertezas podemos recuperar o sentido de nosso trabalho e de nossa existência como professores.

Desse modo, criamos o canal **Docência e Resistência**, que proporciona publicação contínua de materiais, de modo que o produto não termina com a finalização da pesquisa. Até

o presente momento, produzimos vídeos protagonizados por professores e profissionais da educação que compartilharam conosco relatos e reflexões sobre desafios que envolvem a docência.

2 O YOUTUBE

O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos criada em 2005, na Califórnia (EUA), por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karimm. A denominação se compõe pela justaposição das palavras inglesas *you* (você) e *tube* (tubo) para remeter à ideia de "você na TV", ou mesmo "você televisiona". O *site* pode ser acessado por celulares/*smartphones*, *smart TVs*, *tablets* e computadores.

No início, quando foi lançado, não houve uma adesão do público. Contudo, em seus primeiros cinco anos, a plataforma foi alavancada com um grande número de cadastros e de visualizações e, hoje, é comumente utilizada como uma ferramenta de expressão pessoal.

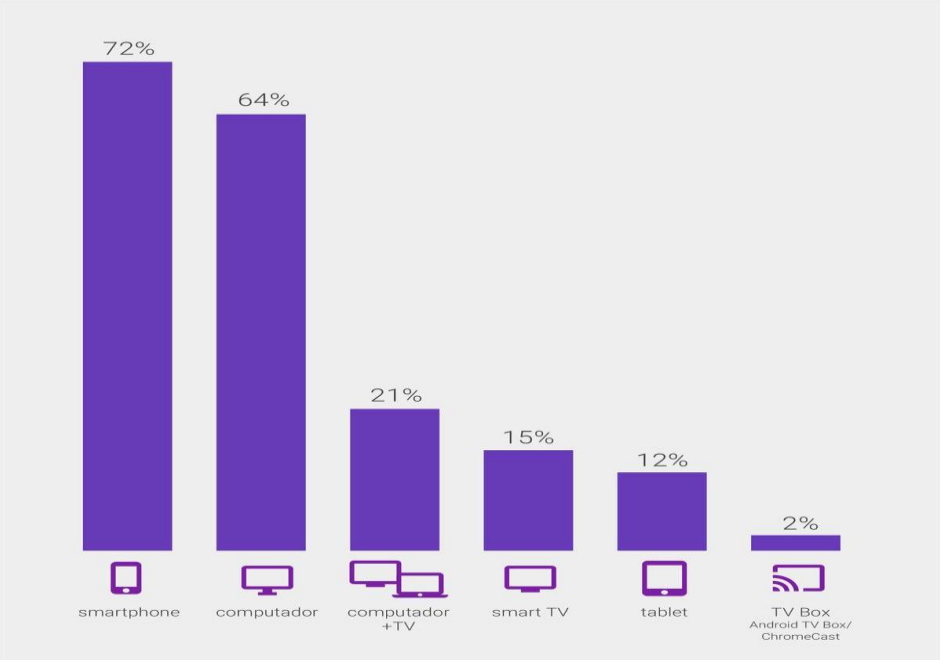
O YouTube possui interconexão com outros aplicativos e redes, como o Instagram, o Facebook e o Twitter, que facultam e ampliam o compartilhamento e a visibilidade dos conteúdos, além da acessibilidade e da facilidade de divulgação. Como estratégia de *marketing*, várias empresas e indústrias se valem do YouTube para divulgar suas marcas em propagandas exibidas durante os vídeos. Há, então, tanto produções amadoras quanto produções elaboradas pelas mídias de massa.

Puhl e Araújo (2012), ao fazerem um estudo das possibilidades da construção de memória em rede no YouTube, analisaram os principais recursos oferecidos pela plataforma, que são: armazenamento/postagem, categorização/*tags*, compartilhamento, mecanismos de interação e ferramentas de sugestão do sistema.

O armazenamento e a postagem (*upload* e publicação) são características inovadoras das mídias sociais, assim como do YouTube, permitindo postar e vincular vídeos em diferentes redes, com espaço ilimitado, o que faz dele a plataforma de vídeo mais conhecida e utilizada atualmente. As ferramentas de compartilhamento possibilitam que os *links* dos vídeos sejam acessados de forma rápida e instantânea, por exemplo, se os usuários acessam o *link* de um vídeo pelo Facebook, o YouTube irá considerar essas visualizações e o responsável pelo vídeo terá esses dados contabilizados. Quanto aos mecanismos de sugestão, por meio deles o sistema indica ao usuário outros vídeos relacionados a sua área de interesse, com base nos vídeos visualizados anteriormente (PUHL; ARAÚJO, 2012).

Em 2015, a Google Brasil realizou uma pesquisa em parceria com a Provokers[19], quando 1500 pessoas responderam a um questionário *online*, com o objetivo de compreender a experiência do consumo de vídeos *online* nas diferentes plataformas disponíveis no país. Um dos resultados mais interessantes dessa pesquisa é que 72% dos participantes usam a plataforma YouTube como substituta das programações da TV. Entre os temas mais procurados pelos participantes, constam educação, notícias, músicas e concertos. Respeitante à forma de acesso à plataforma, a pesquisa constatou os meios mais utilizados, como consta na figura 1, a seguir:

Figura 1 – Dispositivos mais utilizados para assistir aos vídeos.



Fonte: Think with Google (PESQUISA..., 2015).

Os *smartphones*, com a maior porcentagem de uso, proporcionam acesso rápido e prático ao YouTube. Em 2019, a Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP), revelou que no Brasil há 230 milhões de *smartphones* em uso, além de 180 milhões de *notebook*s e *tablets* (BRASIL..., 2019).

O relatório divulgado pelo YouTube Insights descreve que no Brasil:

> 96% dos jovens de 18 a 35 anos acessam o YouTube; 63% dos consumidores de afinidades no YouTube dizem que não conseguiriam viver sem a

[19] A Provokers é uma empresa de consultoria e pesquisa em *marketing* que desenvolve projetos e pesquisas na área dos negócios empresariais. A empresa conta com vários escritórios espalhados pela América Latina.

> plataforma; 87% concordam que é uma plataforma que permite o consumo de qualquer tipo de conteúdo, quando e onde quiser; Quem assiste a afinidades é 1,3 vez mais propenso a comprar alguma novidade; Quase metade dos usuários de YouTube tem filhos: 46%; 50% dos usuários de afinidades curtem/avaliam um vídeo assim que assistem; 96% dos consumidores de afinidades no YouTube acessam a internet todos os dias, principalmente por meio do *smartphone* (82%) e do computador (66%); 4 em cada 10 consumidores de YouTube se conectam à plataforma entre 17h e 00h. (YOUTUBE..., 2017).

Diante dos dados apresentados, consideramos o YouTube uma ótima ferramenta para auxiliar na consecução dos nossos objetivos, isto é, ter maior alcance da produção de material relacionado à docência e à resistência. Ademais, acreditamos que vídeos curtos possibilitam melhor acesso e visualização, visto que podem ser assistidos a qualquer momento, pelos celulares, sem demandar muita disponibilidade de tempo.

3 CANAL DOCÊNCIA E RESISTÊNCIA

O YouTube tem se tornado cada vez mais popular no Brasil. Diferentes pessoas e distintos seguimentos o utilizam para divulgação de diversos materiais. Nossa escolha se deu, portanto, em virtude da sua popularidade. Embora o quantitativo de *smartphones* no Brasil supere o de pessoas, ainda há abismos sociais que demonstram que muitos brasileiros não têm acesso à plataforma. Outro ponto importante é a facilidade da postagem de material, que não exige habilidades profissionais; qualquer um pode produzir conteúdo.

O canal **Docência e Resistência** foi criado em agosto de 2019. De lá para cá, temos aperfeiçoado as nossas técnicas e a habilidade para produção de conteúdo. Fizemos o cadastro na plataforma e personalizamos a página do canal para dar-lhe uma identidade. Dispomos de poucos recursos: ora utilizamos câmera de *smartphone*, ora nos valemos da câmera profissional disponibilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Não possuímos microfone nem equipamento de iluminação; tudo foi feito com luz natural, e escolhemos um ambiente com menos ruído possível. Inicialmente, o nosso maior desafio foi a edição de vídeo, pois ainda não tínhamos experiência no uso de *softwares* para esse fim. Todavia, com a ajuda de vídeos tutoriais disponíveis no YouTube, escolhemos um programa de edição e fomos aprendendo a usá-lo. Os programas que utilizamos foram o Wondershare Filmora9 e o Vegas Pro 13.0 (64 Bits), que permitem fazer cortes, montagens e outros procedimentos de edição de vídeo. O manuseio

desses *softwares* é muito simples, inclusive foi por meio deles que produzimos a *layout* do canal, como ilustra a figura 2, a seguir:

Figura 2 – Página Inicial do canal Docência e Resistência.

Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Fizemos a divulgação dos vídeos mediante o aplicativo WhatsApp e via e-mail. Pelos dados estatísticos da plataforma, percebemos que os vídeos também eram divulgados por outras pessoas, em redes sociais como Twitter, Instagram e Facebook. Os roteiros dos vídeos eram pensados sempre a partir das leituras e das reflexões que fazíamos durante a pesquisa. Além disso, recebemos muitas mensagens de professores e profissionais da educação com sugestões de temas e demonstrando interesse em participar. O canal é aberto à participação de todos os professores que desejam contribuir com alguma reflexão e/ou discussão, inclusive essa é a proposta que consta na sua apresentação. Até o momento, contabilizamos 197 inscrições –inscrever-se no canal permite que o usuário receba notificações sempre que houver nova postagem.

No período de quarentena[20], que se iniciou em 15 de março de 2020, como medida preventiva contra a Covid-19[21], os professores protagonistas das produções gravaram seus vídeos em casa com auxílio do celular e, em seguida, nos enviaram o material para fazer as edições, o que foi muito importante para a manutenção do canal. Nesse processo, orientamos os professores a escolherem um ambiente com boa iluminação e sem ruídos.

[20] A partir de 15 de março de 2020, foi decretado em Jataí - GO o período de quarentena em virtude da pandemia de Covid-19.

[21] Também conhecido como coronavírus, recebeu a denominação SARS-CoV-2 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). E a doença provocada por esse vírus é chamada de Covid-19.

Em cada vídeo postado, recebemos mensagens e comentários, o que reforçava que esse trabalho estava no caminho certo. Cada mensagem nos incentivou e contribuiu para que mais materiais fossem publicados. Assim, tivemos a certeza de que a escolha pela criação do canal foi certeira.

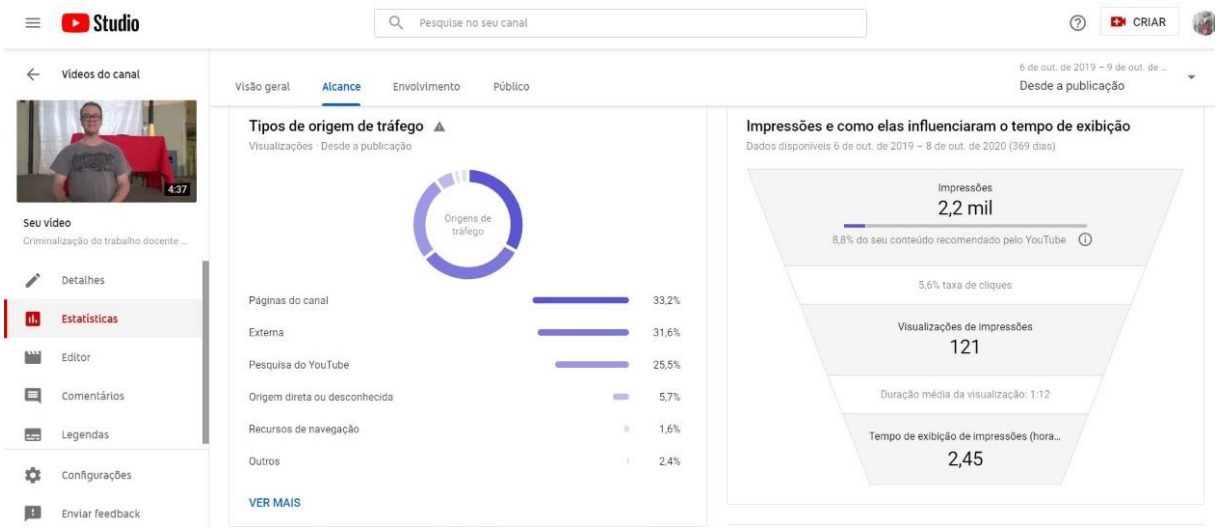
4 CONTEÚDO DO CANAL

Na sequência, listamos os vídeos postados até então no canal **Docência e Resistência**, com uma breve descrição dos seus conteúdos e de alguns dados de visualização e alcance disponibilizados pela plataforma.

4.1 Vídeo 1: Criminalização do trabalho docente - Prof. David Maciel (UFG)

O primeiro vídeo do canal foi gravado na ocasião da "I Semana de História: Jornada pela educação e emancipação", decorrida na Universidade Federal de Jataí (UFJ) do dia 1º ao dia 5 de julho de 2019. O professor David Maciel, doutor em História, da Universidade Federal de Goiás (UFG), foi para o evento ministrar a palestra "Educação em tempos de retrocessos: perseguição e criminalização dos professores no Brasil". Pedimos, então, que o professor David nos concedesse uma entrevista sobre a criminalização do trabalho docente que vem ocorrendo no Brasil. O vídeo tem duração de 4min37s e, até 20 de outubro de 2020, contabilizava 246 visualizações. Na figura 3, a seguir, constam alguns índices de visualização e alcance:

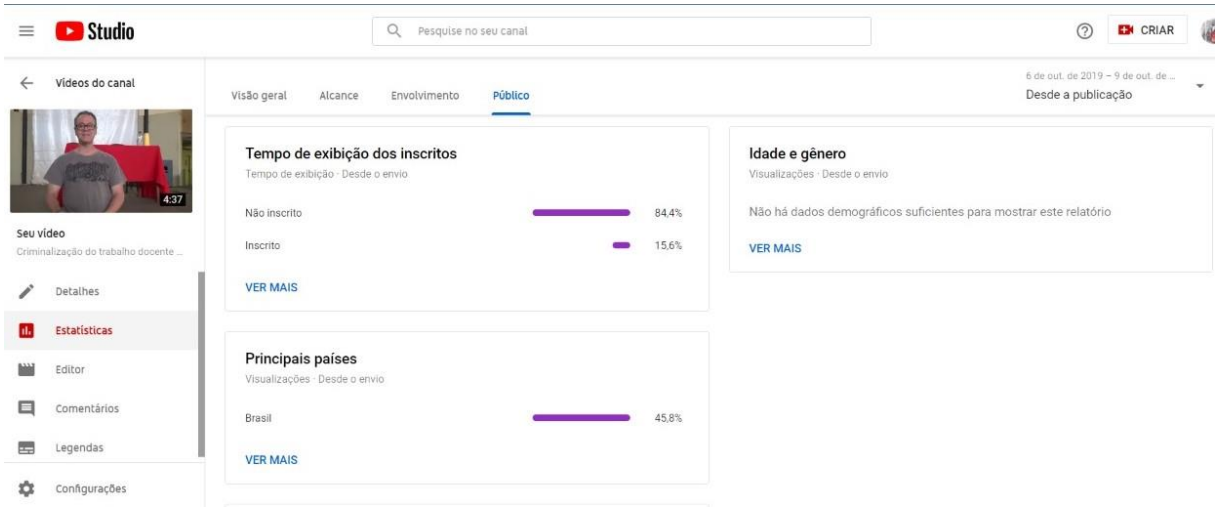
Figura 3 – Origem de tráfego do vídeo 1.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

A origem do tráfego do vídeo mostra os aplicativos que serviram de ponte de acesso ao material. O WhatsApp apareceu com a maior porcentagem, logo abaixo do YouTube. É interessante salientar que também tivemos acesso ao vídeo via pesquisa no Google, o que demonstra que as pessoas têm buscado por esse tipo de conteúdo. Na figura 4, apresentamos os dados de tempo de exibição:

Figura 4 – Tempo de exibição dos inscritos do vídeo 1.



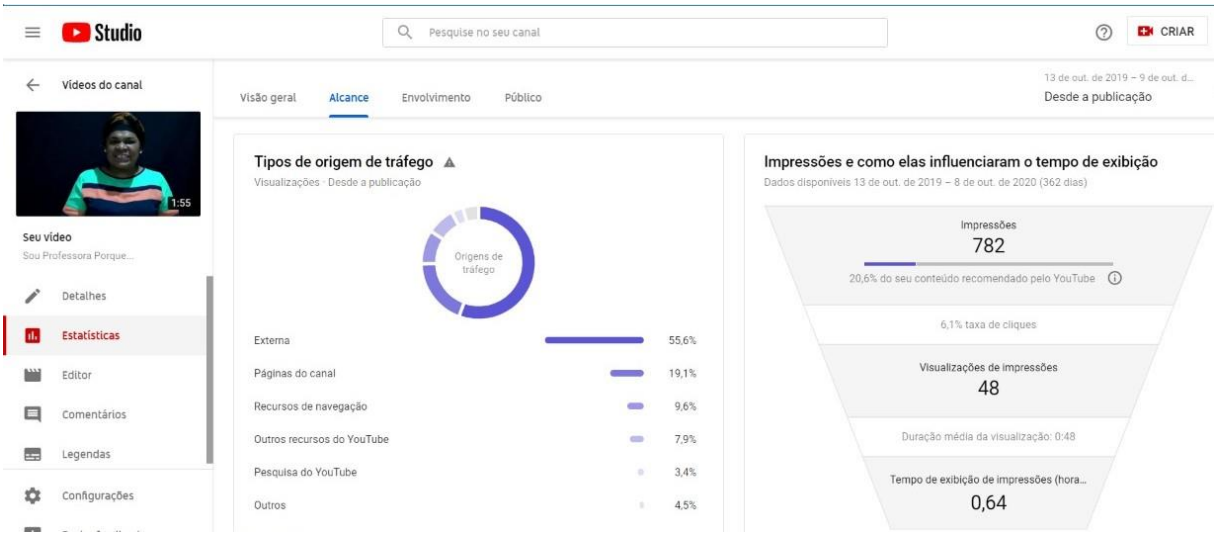
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Na figura 4, observamos que a maioria das visualizações (84,4%) foi de não inscritos no canal e 15,6% foi de inscritos. Acreditamos que esse índice se deve ao fato de ter sido o primeiro vídeo postado; o público o visualizou para, depois, se inscrever no canal.

4.2 Vídeo 2: Sou Professora Porque...

O segundo vídeo, intitulado “Sou Professora Porque...”, com 1min54s de duração, foi gravado em casa, com produção de cenário. Nele, a professora Maria do Perpétuo Socorro, da rede municipal de ensino de Jataí, recita trecho de um texto de Paulo Freire (2018). Maria é formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Jataí e realizou pesquisa monográfica sobre a educação crítica e transformadora de Paulo Freire, com foco na educação infantil. Até 20 de outubro de 2020, o vídeo possuía 178 visualizações, cujos dados de tráfego ilustramos na figura 5:

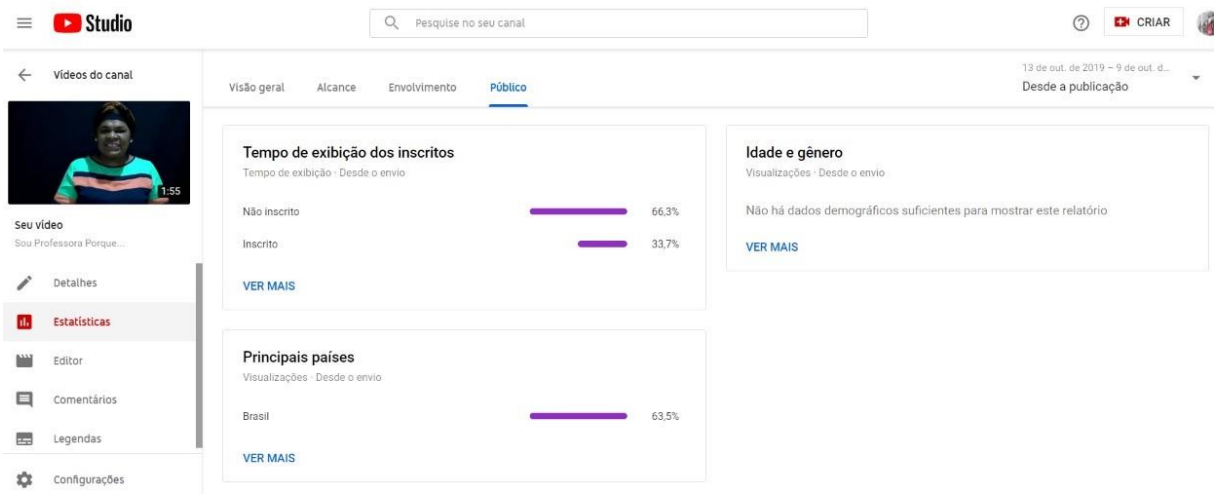
Figura 5 – Origem de tráfego do vídeo 2.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Nesse vídeo, o WhatsApp também apareceu com a maior porcentagem de acessos. Ressaltamos que esse foi o principal aplicativo que usamos na divulgação. O Facebook teve a segunda maior porcentagem, em razão dos compartilhamentos nessa rede social. Na figura 6, temos os dados do tempo de exibição dos inscritos:

Figura 6 – Tempo de exibição dos inscritos do vídeo 2.



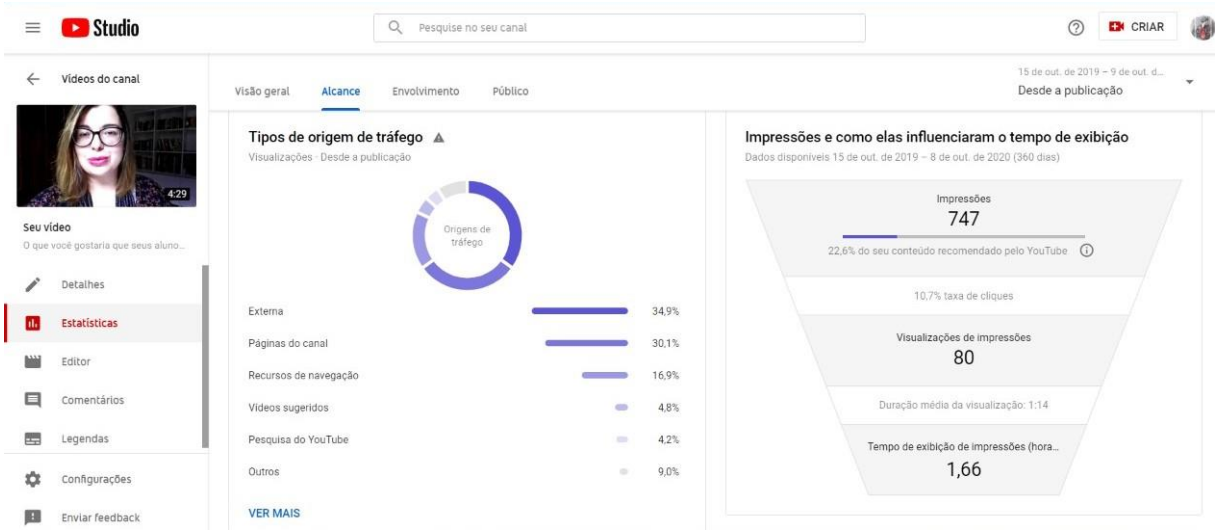
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

A exibição de não inscritos correspondeu à maior porcentagem (66,3). Cremos que esse número decorreu do compartilhamento nas redes sociais, que não requer dos usuários o acesso direto ao canal para assistir ao vídeo.

4.3 Vídeo 3: O que você gostaria que seus alunos soubessem sobre o trabalho docente?

O roteiro desse vídeo foi pensado para o Dia dos professores. Solicitamos a vários docentes que gravassem um vídeo de seus celulares respondendo à seguinte questão: o que você gostaria que seus alunos soubessem sobre o trabalho docente? Depois, editamos e compactamos todos os vídeos em um só, com duração total de 4min28s. Em 20 de outubro de 2020, essa produção possuía 166 visualizações. Na figura 7, demonstramos a origem do tráfego:

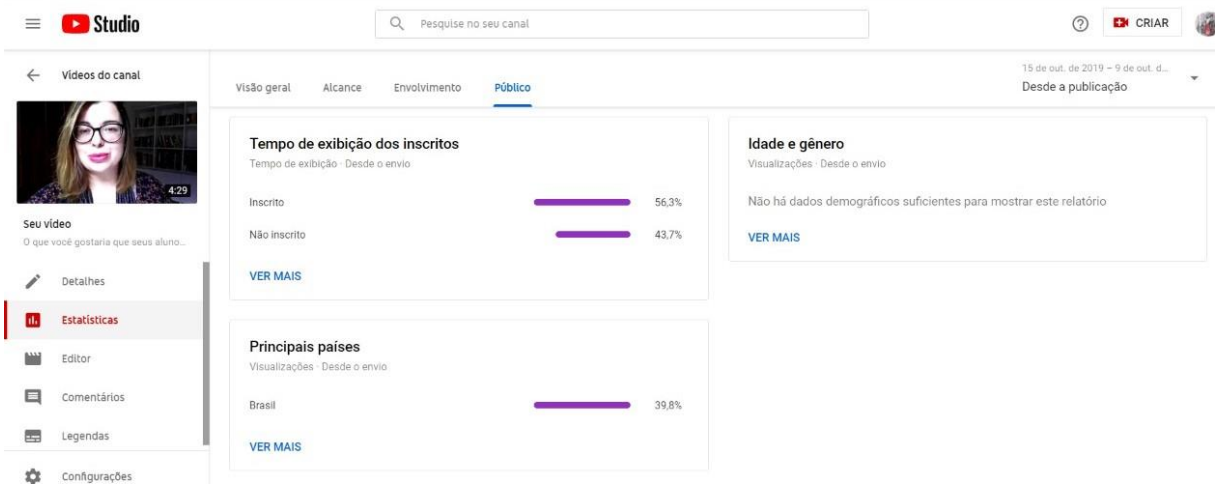
Figura 7 – Origem de tráfego do vídeo 3.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

As visualizações desse vídeo pelo WhatsApp dispararam em relação às outras redes sociais. O próprio YouTube ficou em segundo lugar, evidenciando que as visitações à página do canal aumentaram. Na figura 8, apresentamos o tempo de exibição dos inscritos:

Figura 8 – Tempo de exibição dos inscritos do vídeo 3.



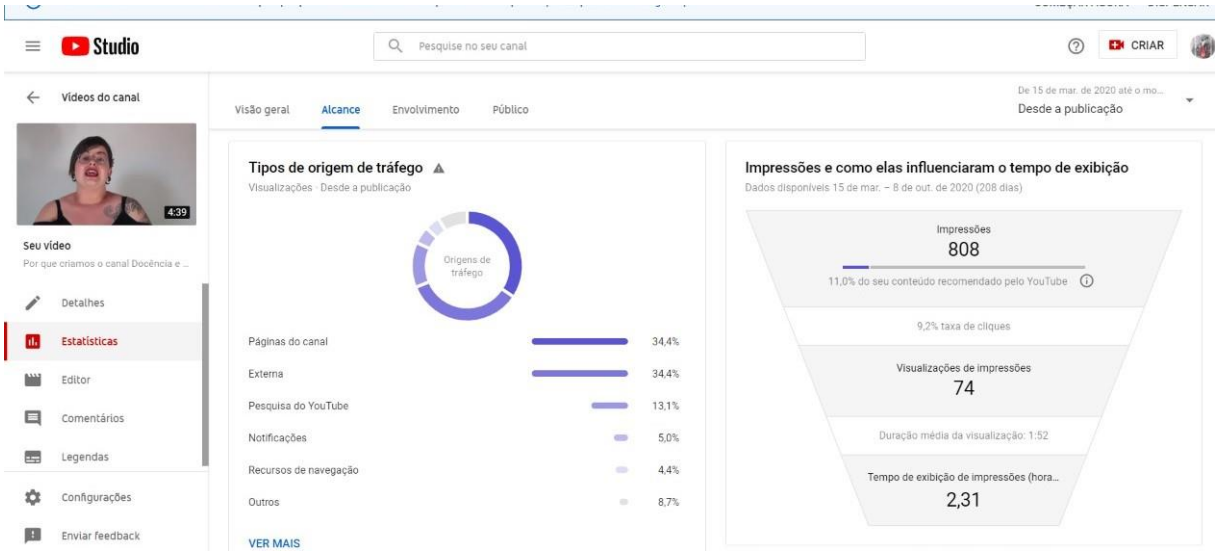
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

A porcentagem de visualizações dos inscritos aumentou significativamente a partir dessa postagem, o que demonstra maior interação deles com o canal. Conforme explicamos anteriormente, a cada vídeo postado, os inscritos recebem notificação de nova publicação.

4.4 Vídeo 4: Por que criamos o canal Docência e Resistência?

Esse vídeo de 4min28s foi pensado para mostrar ao público os motivos que levaram à criação do canal **Docência e Resistência**. Apresento-me como professora e pesquisadora e faço uma breve explanação de minha trajetória na educação. Na sequência, falo de nossa pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática e da necessidade de socializar reflexões feitas no decurso da investigação. Ademais, exponho e reforço a necessidade de criar canais coletivos que possam dar voz aos professores que resistem a ataques e à precarização do seu trabalho. Esse deveria ter sido o primeiro vídeo do canal, mas produzimos os dois vídeos anteriores como testes para verificar a viabilidade do produto, que foi confirmada. Conquanto esse vídeo não inaugure as postagens, o texto de descrição do canal contém todas as informações acerca do produto. O vídeo ora descrito, até 20 de outubro de 2020, contabilizava 160 visualizações. Na figura 9, constam os dados de tráfego:

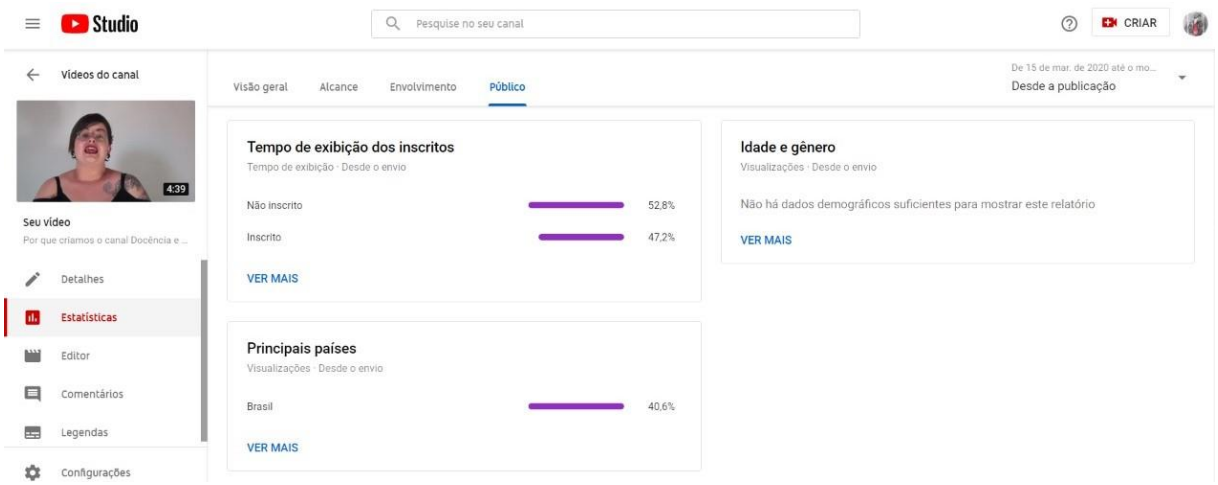
Figura 9 – Origem de tráfego do vídeo 4.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Novamente, as visualizações pelo WhatsApp lideraram. Não temos cadastro no Facebook, e ele apareceu em segundo lugar, demonstrando que o vídeo foi compartilhado nessa rede social por outras pessoas. Na figura 10, temos os dados de tempo de exibição dos inscritos:

Figura 10 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 4.



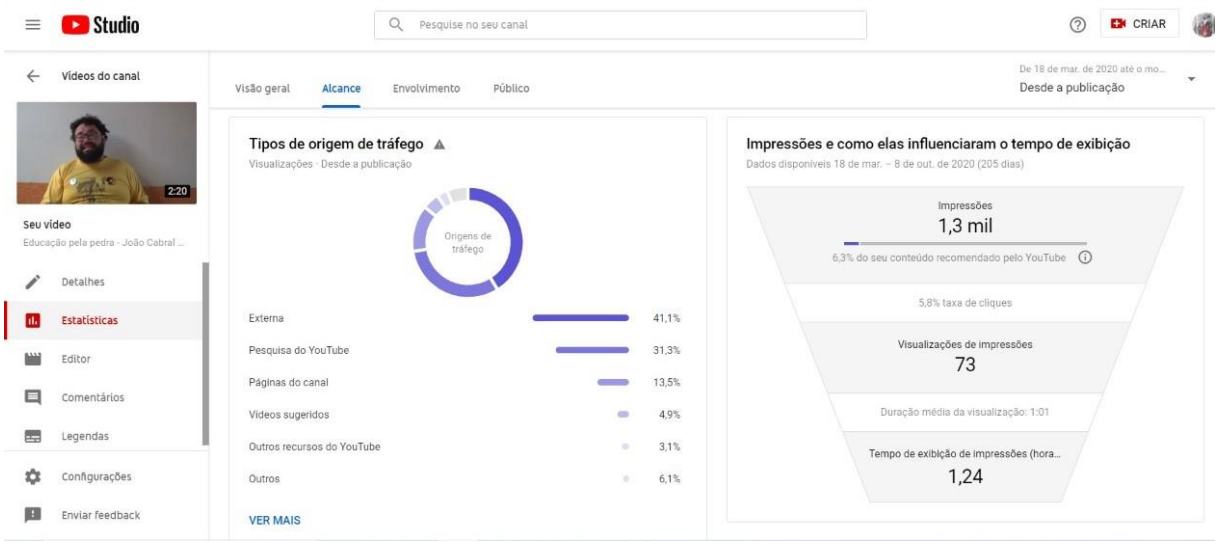
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

As porcentagens de visualizações de não inscritos e de inscritos ficaram bem próximas. Pressupomos que isso se deve ao fato de que muitos inscritos já conseguiam acompanhar o fluxo de postagens.

4.5 Vídeo 5: Educação pela pedra - João Cabral de Melo Neto (Por Evaldo Gonçalves)

O quinto vídeo do canal, com 2min19s de duração, exibe uma declamação do poema "Educação pela pedra", do poeta João Cabral de Melo Neto, por Evaldo Gonçalves, jornalista do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Evaldo é atuante, também, no Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe). "Educação pela pedra" (MELO NETO, 1965) versa sobre a pedra que, como objeto inanimado, no Nordeste, passa despercebida, mas pode ensinar muito. Com essa obra, aprendemos que a percepção da realidade é um processo contínuo de educação. O vídeo possuía 162 visualizações até 20 de outubro de 2020. Na figura 11, destacamos os dados da origem de tráfego do vídeo:

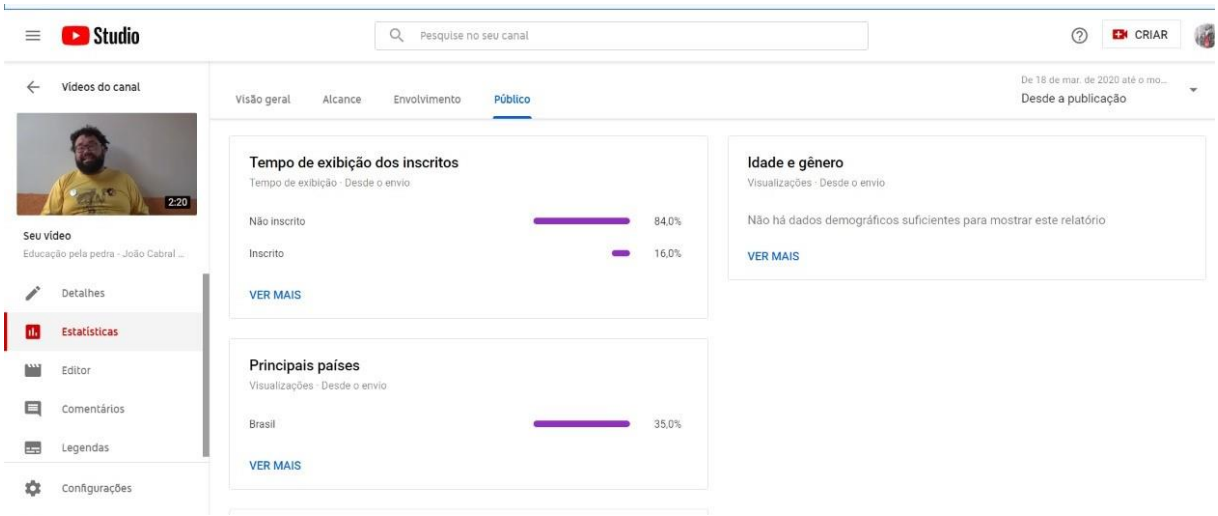
Figura 11 – Origem de tráfego do vídeo 5.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Observamos que a porcentagem de visualizações externas ao YouTube deu um salto. Vale enfatizar que os protagonistas dos vídeos também fazem um trabalho de divulgação nas redes sociais, como Facebook, WhatsApp e Twitter. Ao Facebook se atribuiu a maior porcentagem de visualizações desse vídeo. Na figura 12, temos os dados relativos ao tempo de exibição dos inscritos:

Figura 12 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 5.



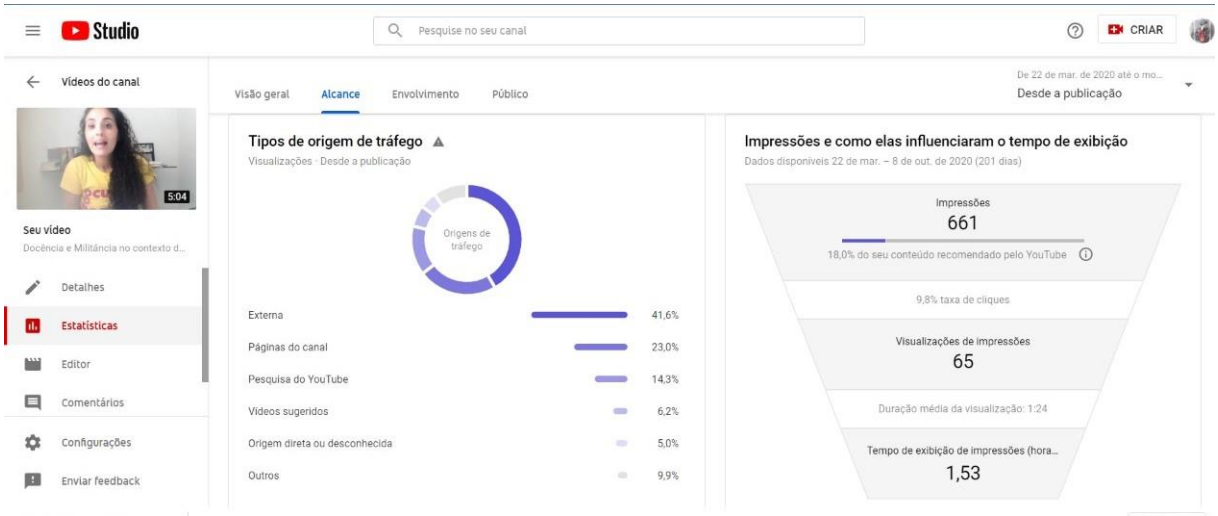
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

A porcentagem de visualizações de não inscritos sobressaiu nessa postagem, com 84,0. E as visualizações de inscritos diminuíram em relação ao vídeo anterior, correspondendo a 16,0%.

4.6 Vídeo 6: Docência e Militância no contexto do neoliberalismo – Déborah Irineu

Convidamos a professora Déborah Irineu para falar sobre a militância docente no contexto do neoliberalismo. Ela é mestra em Geografia Humana pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada em Geografia pela mesma universidade e professora da rede estadual da Bahia. Déborah possui um longo currículo de luta a favor das pautas da educação pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB). As contribuições feitas por ela, em 5min3s de vídeo, enfatizam que os docentes precisam urgentemente se mobilizarem na luta coletiva por sua existência. Vale abrir parêntese para reiterar que os vídeos postados a partir de 15 de março de 2020 foram produzidos no período de quarentena, como medida de prevenção ao Covid-19; gravados pelos celulares dos professores e enviados para postagem. O vídeo ora descrito possuía 161 visualizações até 20 de outubro de 2020. A seguir, na figura 12, temos os dados da origem de tráfego:

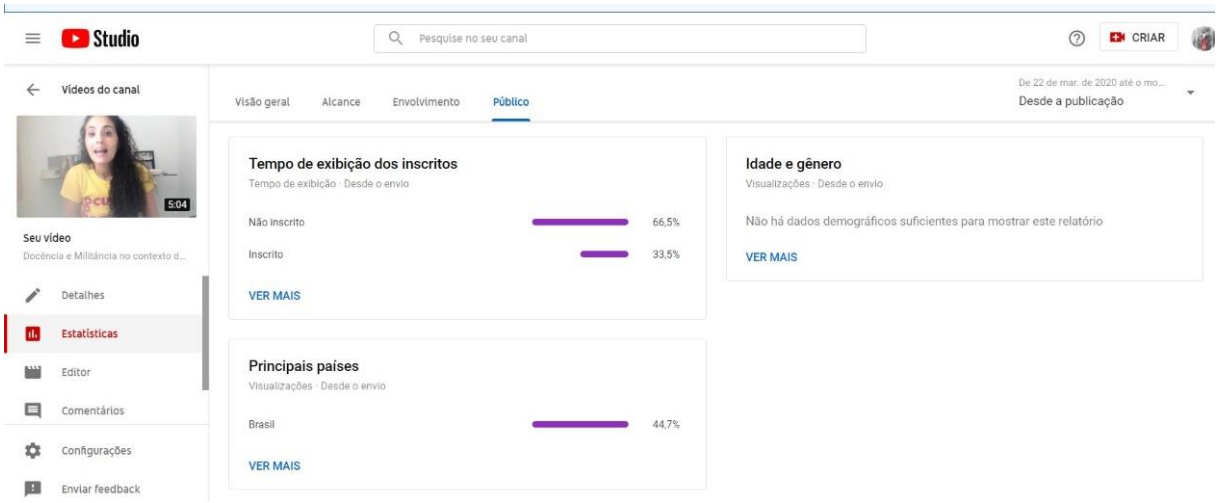
Figura 13 – Origem de tráfego do vídeo 6.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O WhatsApp permaneceu no topo, com 66,7% das visualizações. Em segundo lugar, tivemos o aplicativo WhatsApp Business, uma versão do *app* para perfis profissionais e empresariais. Não compartilhamos os vídeos por esse aplicativo, o que demonstra que o compartilhamento foi feito por pessoas que os visualizaram. Na figura 14, assinalamos os dados do tempo de exibição de inscritos:

Figura 14 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 6.



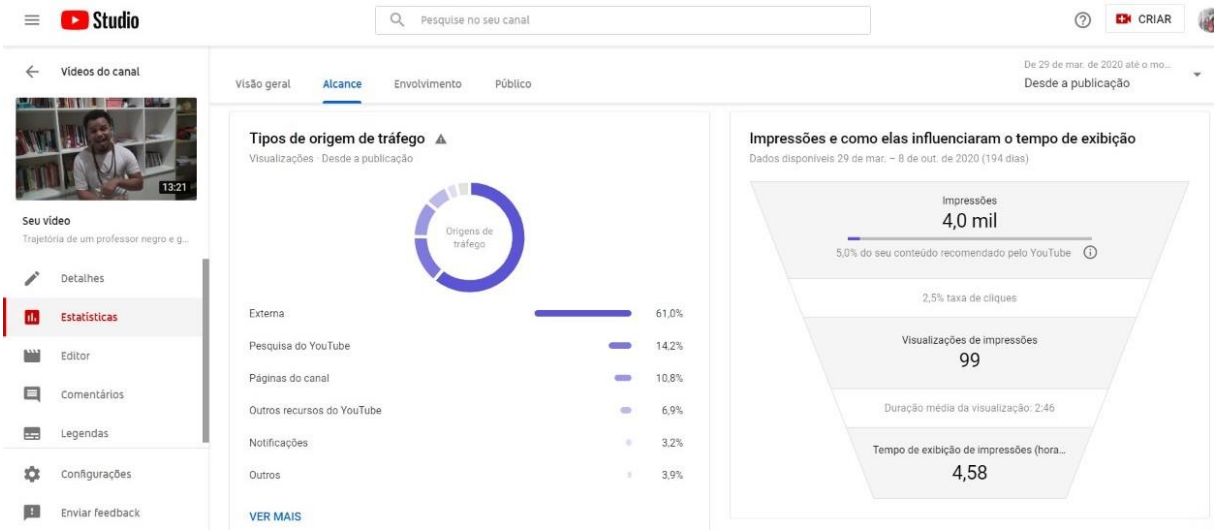
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O número de visualizações de não inscritos continuou a ser predominante, porém bem próximo do número de visualizações de inscritos.

4.7 Vídeo 7: Trajetória de um professor negro e gay - Por Jackson Leal

Na sexta postagem, convidamos Jackson Leal, professor de Artes no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí, Mestre em Comunicação Social pela Universidade Federal de Goiás e graduado em Artes Cênicas pela mesma instituição. Quando fizemos o convite a ele para nos falar sobre sua trajetória, e explanarmos que a nossa pesquisa aborda mal-estar e niilismo na docência, o professor sinalizou que gostaria de tratar dos desafios que encontrou ao longo de sua caminhada, desde a graduação até o exercício docente, bem como das questões de raça e sexualidade e da resistência na educação. Com duração de 13min20s, o vídeo era o mais acessado do canal até 20 de outubro de 2020, com 407 visualizações. Na figura 15, a seguir, apresentamos os dados do tráfego:

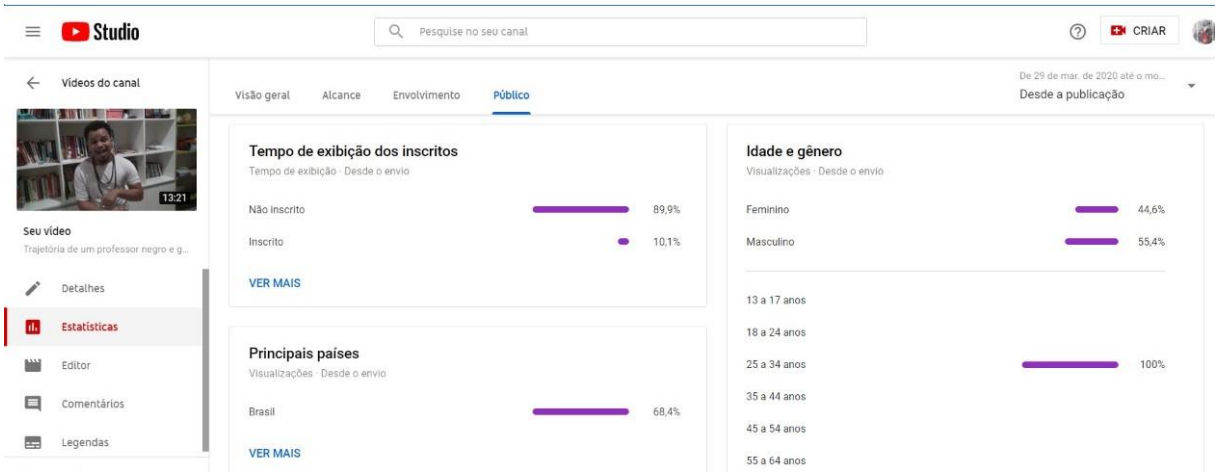
Figura 15 – Origem de tráfego do vídeo 7.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O Facebook voltou a liderar, computando 68,2% das visualizações, e a porcentagem da plataforma YouTube caiu. Convém ressaltar que esse vídeo proporcionou mais de 50 inscrições desde que foi postado. Na figura 16, observamos os dados relativos ao tempo de exibição dos inscritos:

Figura 16 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 7.



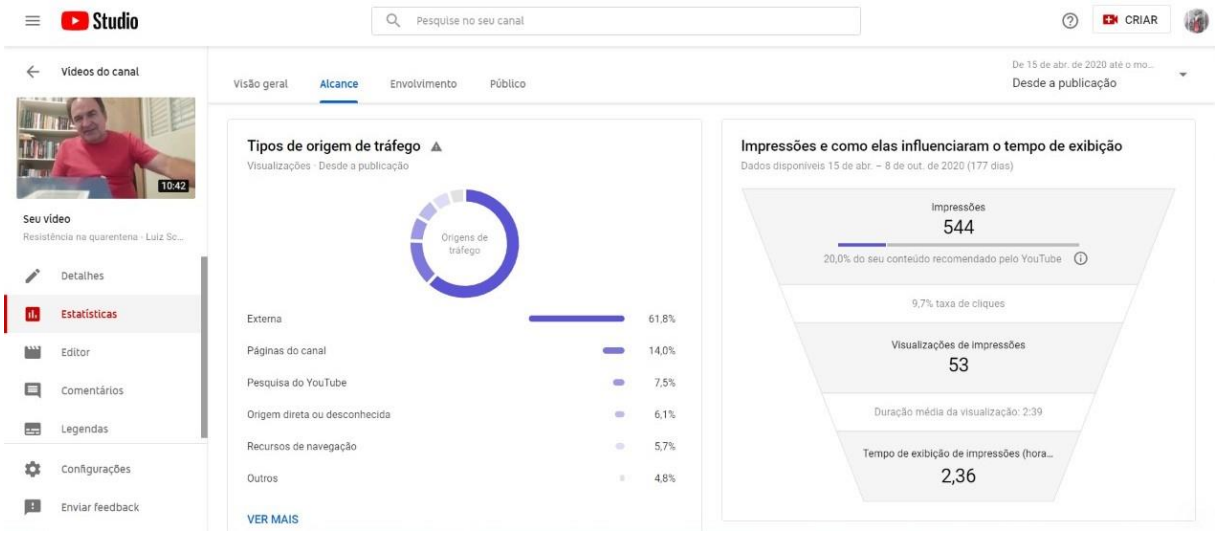
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O número de visualizações de não inscritos subiu significativamente nessa postagem. Haja vista que esse vídeo teve maior número de visualizações, o YouTube forneceu os dados de idade e de gênero daqueles que lhe assistiram. A maioria foi do gênero masculino, mas o número ficou bem próximo do quantitativo do gênero feminino. A faixa etária do público variou entre 25 e 34 anos. Esses dados não apareceram em vídeos que não atingiram mais de 300 visualizações.

4.8 Vídeo 8: Resistência na quarentena - Luiz Schneider

Nessa postagem de 10min40s, convidamos o professor Luiz Schneider para uma reflexão acerca da necessidade da resistência coletiva dos professores durante o período de quarentena que, por sua complexidade, acabou modificando drasticamente o trabalho docente. Luiz é professor de línguas estrangeiras na rede privada de Jataí há 21 anos. O seu vídeo contabilizava, até 20 de outubro de 2020, um total de 228 visualizações. A seguir, na figura 17, temos os dados de tráfego:

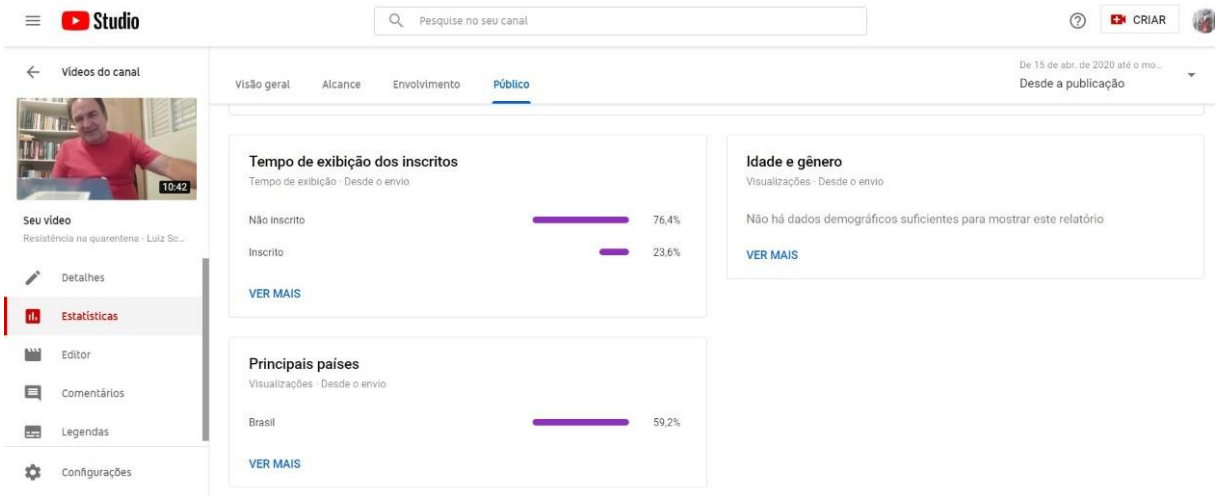
Figura 17 – Origens de tráfego do vídeo 8.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O WhatsApp e o Twitter empataram como origem de tráfego, e o Facebook ficou em segunda colocação. Notamos a presença de um novo item, o Discordapp – uma rede social voltada para a comunidade de jogos e cujo *app* pode ser baixado pelo celular, com possibilidade de compartilhamento de *links*, mensagens e vídeos. Na figura 18, constam os dados de tempo de exibição dos inscritos:

Figura 18 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 8.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

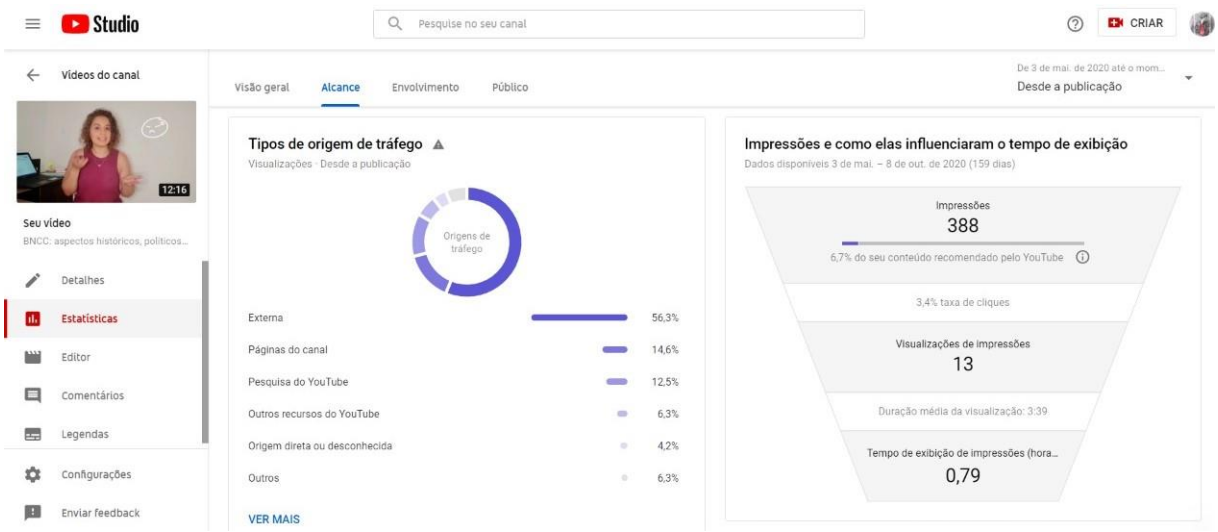
As visualizações de não inscritos lideraram significativamente (76,4%), e a porcentagem de visualizações de inscritos foi de 23,6. Apesar de os inscritos receberem

notificações de novas postagens, constatamos que a maioria dos que assistiram aos vídeos foi composta por não inscritos. Dada a possibilidade de visualização por outras plataformas e redes sociais, acreditamos que os telespectadores delas não se inscreveram no canal do YouTube.

4.9 Vídeo 9: BNCC: aspectos históricos, políticos e ideológicos - Juliana Campos

Esse vídeo resultou de uma rede de comunicação que formamos ao longo desse processo de criação de conteúdos, em que os professores indicavam outros para participar do canal. Juliana Campos é formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e atua, desde 2018, como professora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Em 2019, ela assumiu o cargo de vice-gestora em uma escola de tempo integral do Ensino Fundamental II. Juliana produz conteúdos em seu Instagram sobre prática de ensino. Tivemos contato com vários vídeos que ela postou, com temas que variam de políticas educacionais a métodos de ensino. Ao assistir a um vídeo específico sobre BNCC no Ensino Fundamental, sugeri trazermos esse tema para o canal, abordando aspectos históricos, políticos e ideológicos. Ela aceitou de imediato. Logo, o vídeo foi postado em 3 de maio de 2020 e, até 20 de outubro de 2020, possuía 48 visualizações. Veja, a seguir, na figura 19, os dados de tráfego:

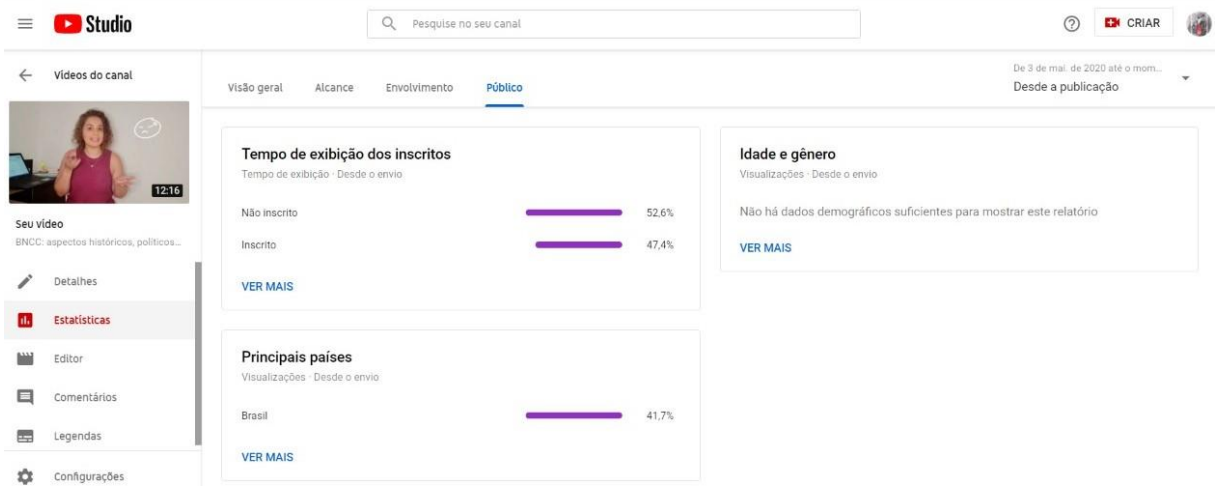
Figura 19 – Origens de tráfego do vídeo 9.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

O número de visualizações pelo tráfego externo, usando aplicativos como o WhatsApp e o Facebook, liderou com 56,3%, o que, mais uma vez, evidenciou o alcance da plataforma dentro e fora dela. Na figura 20, apresentamos os dados de tempo de exibição dos inscritos:

Figura 20 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 9.



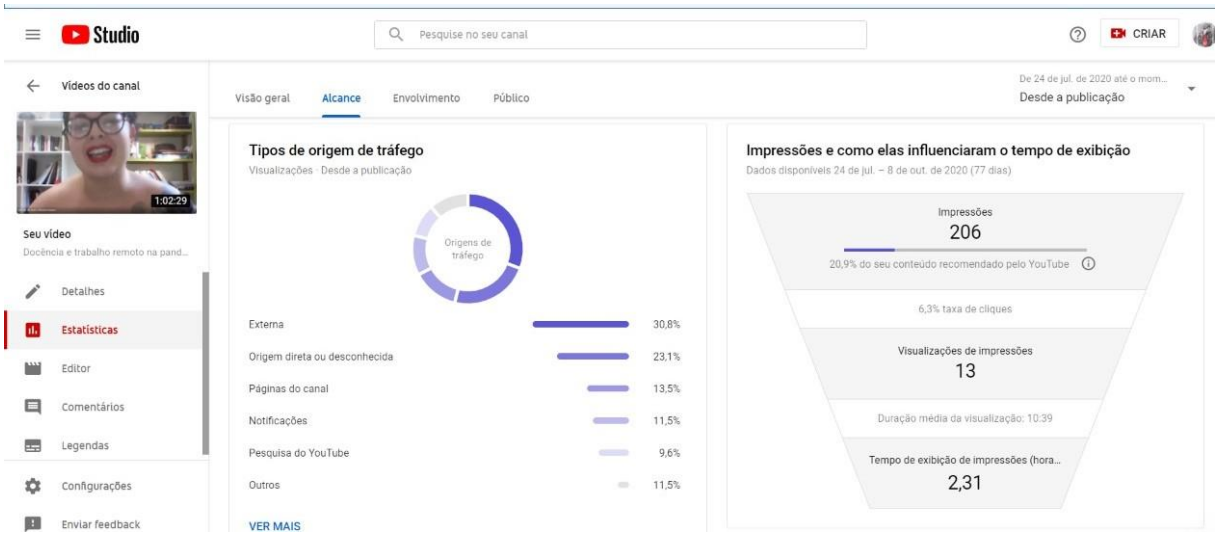
Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

As visualizações de não inscritos no canal seguiram em maior número, com 52,6%, e a quantidade de visualizações de inscritos ficou próxima disso, computando 47,4%.

4.10 Vídeo 10: Docência e trabalho remoto na pandemia - Com Prof. Antônio Silva

O décimo e último vídeo postado até então consistiu num diálogo entre nós e o Antônio Silva, professor de Filosofia da rede estadual de São Paulo, lotado em Osasco. O material foi gravado em julho de 2020, dois meses após o início da referida quarentena. O objetivo desse vídeo foi dialogar sobre as medidas que os estados – no caso, Goiás e São Paulo – estavam tomando em relação às atividades de ensino remoto. Nesse período pandêmico, o trabalho docente foi drasticamente impactado, colocando sobre os professores ainda mais responsabilidades e culpabilização. Postado em 24 de julho, o vídeo contabilizava, até 20 de outubro de 2020, 52 visualizações. Para gravarmos o bate-papo com o professor Antônio, utilizamos a plataforma Google Meet. Na figura 21, constam os dados do tráfego:

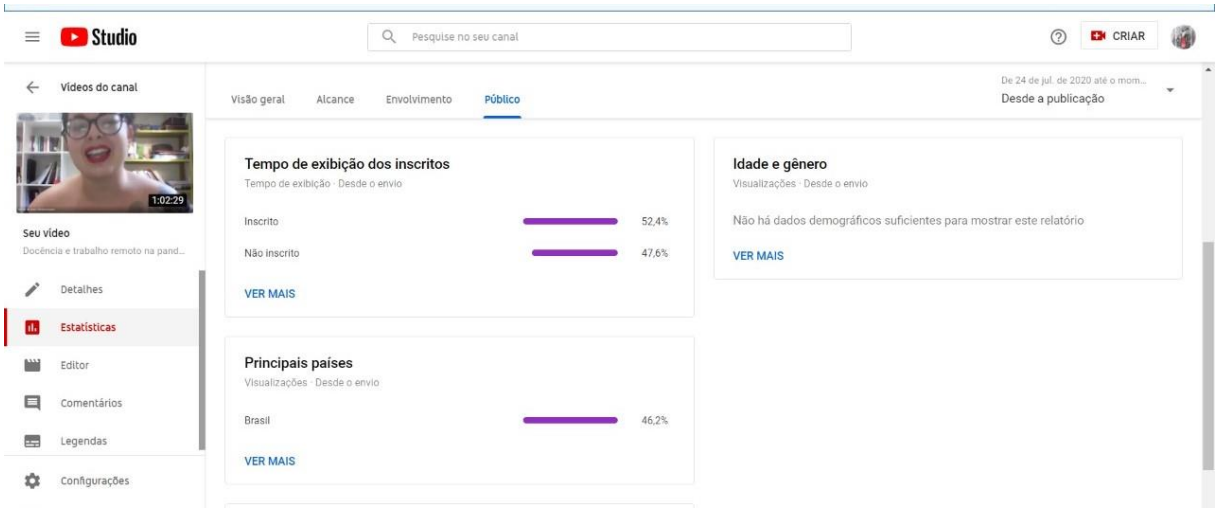
Figura 21 – Origens de tráfego do vídeo 10.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

As visualizações externas, mediante o WhatsApp e o Facebook, continuaram a ser predominantes. Importa registrar que divulgamos esse vídeo exclusivamente por meio desses *apps*. Na figura 22, constam as porcentagens de visualizações dos inscritos e dos não inscritos:

Figura 22 – Tempo de exibição de inscritos do vídeo 10.

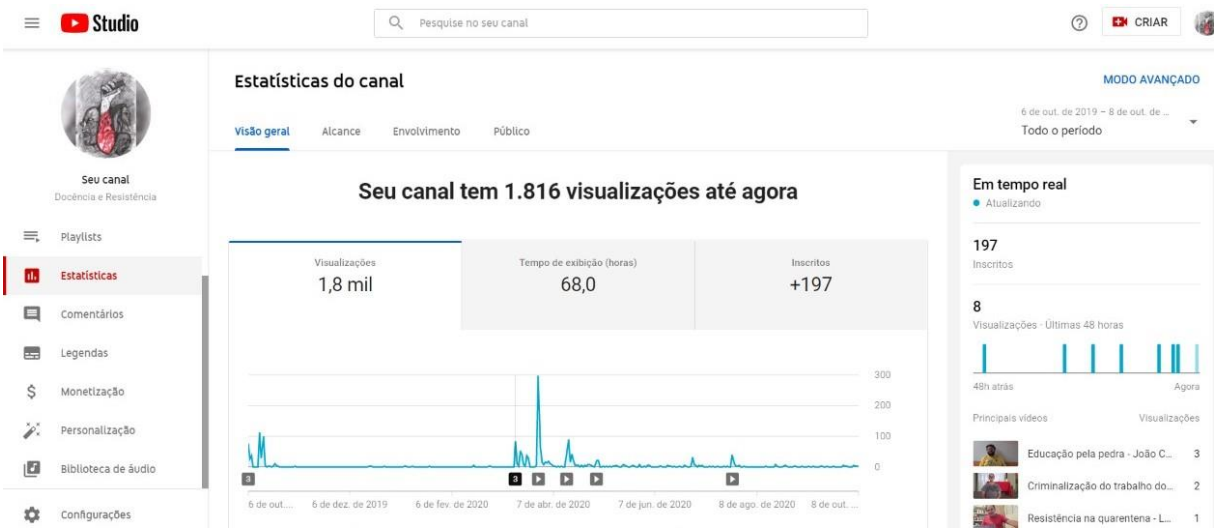


Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Diferentemente dos vídeos anteriores, esse teve maior número (52,4%) de visualizações de inscritos no canal. Apesar de não termos uma periodicidade fixa para postagem, acreditamos que, depois de um certo número de vídeos publicados, os inscritos acompanham com mais frequência o conteúdo ao verem as notificações de novas postagens.

Todos os números apresentados assinalaram que o YouTube é eficaz para a visibilidade dos nossos conteúdos. Na sequência, trazemos alguns dados mais gerais do canal, como número total de visualizações, origem geral do tráfego, tempo de visualização dos inscritos e quantitativo de visualizações por gênero e idade. Na figura 23, observamos que o canal **Docência e Resistência** possuía um total de 1.816 visualizações.

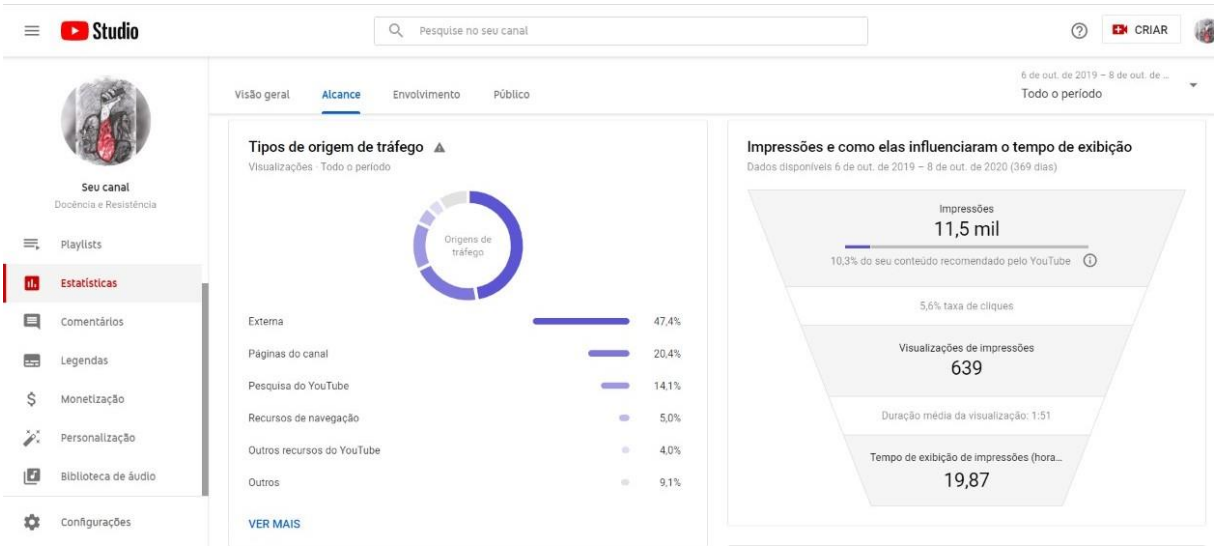
Figura 23 – Número total de visualizações.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Na figura 24, temos os dados gerais do canal sobre a origem de tráfego:

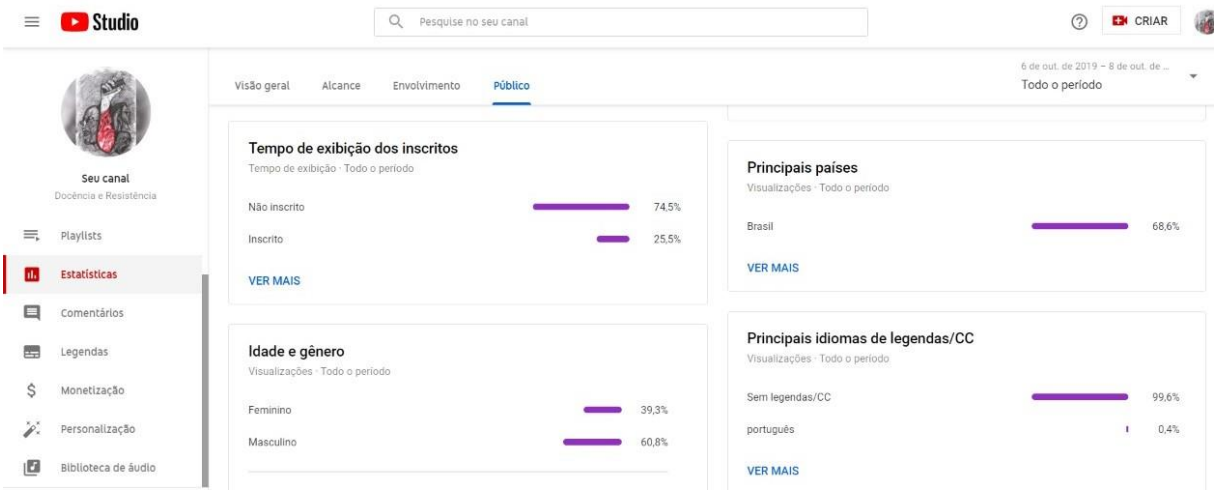
Figura 24 – Origem de tráfego geral.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

No geral, as visualizações mediante aplicativos externos à plataforma YouTube superaram as internas. Na figura 25, constam os dados gerais do tempo de exibição de inscritos:

Figura 25 – Tempo de exibição de inscritos, no geral.



Fonte: YouTube. Org.: as pesquisadoras.

Constatamos que, levando em consideração todos os vídeos postados, o número de visualizações de não inscritos liderou com 74,1%. A porcentagem de visualizações do gênero masculino foi de 60,8, e a do gênero feminino, 39,3. A faixa etária, no geral, ficou entre 25 e 34 anos.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO

Os dados e estatísticas fornecidos pelo YouTube ratificam que a possibilidade de alcance é real. Pela plataforma foi possível criar uma cultura participativa com professores e profissionais da educação. De acordo com Cerqueira (2016, p. 13):

> A expressão cultura participativa é empregada para definir o cenário atual de produção de informação que passa pela introdução de um novo agente, o expectador. São muitas as possibilidades para a participação efetiva do cidadão comum na produção de conteúdo, especialmente audiovisual. Nos últimos anos observamos a popularização dos vídeos amadores e o surgimento de novas narrativas baseadas em vídeos, que com o apoio de recursos presentes na *web* puderam ser transmitidos a um público heterogêneo, principalmente após o surgimento do YouTube, a mais acessada plataforma de compartilhamento de vídeo.

Nesse sentido, o canal contribui para a criação de uma cultura participativa na medida em que seus conteúdos são contributos para reflexão e participação de protagonistas do sistema escolar. Além disso, os vídeos demonstram como os professores envolvidos constroem suas formas de resistência e de ressignificação do trabalho docente. Desse modo, a divulgação tem por desiderato alcançar os professores e, assim, criar um espaço de pertencimento.

É importante, ademais, visar o mal-estar docente como uma condição que pode ser transformada a partir de ações coletivas. Essa condição negativa pode provocar o niilismo, retirando dos professores e dos profissionais da educação o sentido de seu trabalho e, até mesmo, de suas existências. No entanto, como o mal-estar, o niilismo também não é uma condição fixa. Analisando as produções do canal, percebemos que há uma potência transformadora, expressa como vontade de mudança, que só é possível coletivamente. Diante disso, o canal **Docência e Resistência** continuará a ser alimentado conforme demandas e situações que iremos vivenciar no futuro. É preciso manter esse espaço de comunicação para construção da resistência e para a construção de uma rede de apoio entre os professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL tem 230 milhões de smartphones em uso. **Época Negócios**, [*s. l.*], 26 abr. 2019. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/04/brasil-tem-230-milhoes-de-smartphones-em-uso.html. Acesso em: 18 abr. 2020.

CERQUEIRA, Lícia Maria Costa Fajardo. **Aspectos da cultura participativa na criação de narrativas digitais que usam o YouTube como banco de dados audiovisuais**. 2016. 115 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016.

ESTEVE, José Manoel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, PT: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

PESQUISA revela a intimidade dos brasileiros com o YouTube. **Think With Google**, [*s. l.*], nov. 2015. Disponível em: https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/advertising-channels/busca/pesquisa-revela-intimidade-dos-brasileiros-com-o-youtube/. Acesso em: 18 abr. 2020.

PUHL, Paula Regina; ARAÚJO, Willian Fernandes. YouTube como espaço de construção da memória em rede: possibilidades e desafios. **FAMECOS**, [*s. l.*], v. 19, n. 3, p. 705-722, jan. 2012.

YOUTUBE é acessado por 95% população *online* brasileira, mostra relatório. **TecMundo**, [*s. l.*], 25 jul. 2017. Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/internet/119776-youtube-insights-brasil.htm. Acesso em: 22 maio 2020.