UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

A ALIENAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

Renato Regis do Carmo

GOIÂNIA, JULHO DE 2017

sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[x] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Renato Regis do Carmo

Título do trabalho: A alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Renato Regis do Carmo.
Assinatura do(a) autor(a)[2]

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)[2]

Data: 06 / 07 / 2017

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

[2] A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

Renato Regis do Carmo

A ALIENAÇAO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

GOIÂNIA, JULHO DE 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carmo, Renato Regis do
A alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia [manuscrito] / Renato Regis do Carmo. - 2017.
136 f.

Orientador: Prof. José Paulo Pietrafesa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.
Bibliografia. Anexos.

1. Trabalho. 2. Capital. 3. Alienação. 4. Trabalho docente. I. Pietrafesa, José Paulo, orient. II. Título.

CDU 37

Faculdade de Educação

UFG

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE 30 ANOS

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE RENATO REGIS DO CARMO – Aos trinta dias do mês de junho do ano de dois mil e dezessete (30/06//2017), às 08h e30min., reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa,** orientador, doutor em **Sociologia** pela UnB, Prof.ª Dr.ª **Anita Cristina Azevedo Resende,** doutora em **Ciências Sociais** pela PUC/SP e Prof. Dr. **Cláudio Lopes Maia**, doutor em **História** pela UFG, para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: ***"A alienação do trabalho na Rede Municipal de Ensino de Goiânia"***, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação,** de autoria de **Renato Regis do Carmo,** discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 12h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa
Presidente - FE/UFG

Prof.ª Dr.ª Anita Cristina Azevedo Resende
Membro – FE/UFG

Prof. Dr. Cláudio Lopes Maia
Membro - FH/UFG

DEDICATÓRIA

1. O ano era 2000. O mundo não tinha acabado. Trabalhava-se numa... Ora, melhor usar a primeira pessoa, pois adiante prevalecerá o domínio da impessoalidade. Eu trabalhava em uma grande empresa de distribuição de medicamentos de Goiânia. A maior do ramo. Boa parte dos quase 200 funcionários do estoque eram imigrantes do Norte e do Nordeste e também evangélicos.

Todos os dias, antes de começar o trabalho, um grupo se reunia para fazer oração. Certa vez, um dos colegas que costumava pontear as preces, disse, em meio aos rogos, mais ou menos assim: "Oh meu Senhor, ilumina a cabeça do seo Paulo para ele dirigir com sabedoria essa empresa, aumentar o nosso salário..."

Numa tarde, percebi uma movimentação estranha. Algumas pessoas se aglomeravam no corredor e logo formaram uma roda. Como eu era novato e não tinha estabelecido ainda proximidade com ninguém, não sabia do que se tratava. Logo chegou o gerente geral do estoque. Um colega começou a falar, reclamando do salário. Na época, a remuneração inicial era de 179 reais. Outros o sucederam com falas no mesmo sentido, dentro os quais, um que acrescentou ao seu discurso, meio que timidamente, a palavra greve.

O gerente ficou de levar o assunto aos seus superiores. Dias depois fomos informados que a partir do mês seguinte o salário subiria para 285 reais ao passo que o colega que citou o termo greve foi demitido. Parece que o haviam visto vendendo panelas e enxovais de porta em porta. A produção seguiu na empresa.

Anos depois, o gerente geral do estoque morreu em um acidente de trânsito. Passado mais algum tempo, o dono da empresa, conhecido nacionalmente, morreu ao cair do apartamento de um luxuoso condomínio de Goiânia onde morava. Notícia em todos os jornais. Depois da investigação, a polícia concluiu que ele tinha suicidado.

Não me recordo o nome do colega que foi demitido, mas é para pessoas como ele, que "ali onde todos calam, ele fala/ e onde reina a opressão e se acusa o destino/ ele cita nomes", são para essas pessoas que ofereço o meu trabalho. "Porque o canto [meus senhores] não pode ser uma traição a vida/ e só é justo cantar se no nosso canto arrasta as pessoas e as coisas que não têm voz". Pena "que qualquer canto é menor do que a vida de qualquer pessoa" e que esta pesquisa, seja de uma crassa insignificância perante a vida dessas mesmas pessoas.

2. *In memorian*: Guilherme Irish e Gilberto Ferreira do Amaral.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha família, pai, mãe, irmão e meu filho pelo apoio e compreensão nas horas de falta.

Agradeço aos colegas docentes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia pela compreensão e dedicação à pesquisa. Não fosse assim,esta não seria possível.

Agradeço ao meu orientador, professor José Paulo Pietrafesa, pela sabedoria e paciência durante a orientação e por acreditar que a pesquisa seria possível.

Agradeço a Heliany Wyrta, amor e companheira de todas as horas e que muito me incentivou durante o transcorrer do curso.

Agradeço aos advogados da ABRAPO (Associação Brasileira dos Advogados do Povo) Hugo Escher Martins e Fernanda Ferreira Carvalho por terem viabilizado judicialmente o meu direito de exercer da Licença Aprimoramento.

Agradeço a todos os funcionários da Faculdade de Educação, professores e técnicos administrativos. Sobretudo ao seo Manoel, sempre atencioso e educado até ser demitido (por quê?).

RESUMO

O presente trabalho é resultado de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, onde objetivou-se investigar a alienação presente na atividade docente dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME). Partiu-se das concepções de trabalho e de alienação formuladas por Marx e por autores marxistas para compreender como as relações sociais de produção capitalistas limitam as possibilidades de plena realização do ser humano. O avanço do capital sobre setores antes considerados improdutivos, como a escola pública, impõe a necessidade de organização do trabalho conforme a norma vigente, implicando a vinculação da atividade docente ao circuito de produção e realização da mais valia. Na pesquisa de campo, procurou-se delinear o modo como o processo de alienação acontece e a forma que os docentes o entendem.

Palavras-chave: Trabalho. Capital. Alienação. Trabalho docente.

ABSTRACT

This work is the result of master's dissertation submitted to the Graduate Program in Education of the Federal University of Goiás, which aimed to investigate the alienation present in the teaching work of the Municipal Goiânia Education (RME). The starting point was the work of alienation conceptions formulated by Marx and Marxist authors to understand how the social relations of capitalist production limit the possibilities of full realization of the human being. The advance of capital in sectors previously considered unproductive, as public school, imposes the need for the organization of work according to the current regulations, involving the linking of teaching activity to the production and realization circuit of surplus value. In the field research, we tried to outline how the alienation process takes place and the way that teachers understand it.

Keywords: Work. Capital. Alienation. Teaching work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 09

CAPÍTULO 1. DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO 16

1.1 O método correto 17

1.2 A centralidade do trabalho..... 22

1.3 Força de trabalho, salário e mais valia ..... .26

1.4 O trabalho sob controle? 31

1.5 Alienação 33

CAPÍTULO 2. TRABALHO DOCENTE E CAPITAL 43

2.1 Trabalho produtivo. Trabalho improdutivo 46

2.2 Mediações e relações do trabalho docente na escola pública 50

2.3 Trabalho (im)produtivo 57

CAPÍTULO 3. NO CAMPO DE PESQUISA 61

3.1 Dados das questões objetivas 68

3.2 A voz do objeto 77

UMA SÍNTESE POSSÍVEL 123

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS 131

ANEXOS 137

Introdução

a entrevista
(Renato Regis)

duas marias: a flor
e a boneca de pano.
engano-me ao supor
sabatina do referencial marxiano.

ora, colaboram com a proposta
pedagógica. política é a arguição
e, logo também, a resposta.
e logro em achar admiração?

pintou um sete. é o bastante.
agora é com o bom anfitrião.
é também militante,
daí partirá a orientação.

Da entrevista, última etapa do processo seletivo, até a defesa da dissertação. Entre esses dois instantes são mais de dois anos. São disciplinas, artigos, eventos e, principalmente, a orientação, que percorre todo o período. Na orientação as ideias amadureceram e o projeto foi definido. A liberdade na relação com o orientador foi fundamental no decorrer da caminhada, sobretudo para definir o viés da pesquisa.

Para alguns, existe a impossibilidade de um trabalho ser ao mesmo tempo científico e partidário. A objetividade estaria comprometida pela defesa de posições, que, no limite, desembocam numa obra panfletária. Deveras, a pretensa relação objetividade-neutralidade da ciência só mostra o quanto o positivismo ainda está em voga em nossos dias.

A despeito dessas críticas, optou-se por fazer um trabalho que toma partido. Mas não como resolução movida pelo sentimentalismo ou motivada por convicções moralistas, e sim por adesão a um método de análise na qual a História é o terreno por excelência onde as ideias submetem sua validade. E se essa História se constitui com o

movimento da luta de classes, cujo atual estágio aponta para a contradição capital-trabalho, apenas um ponto de vista pode ser universal para a humanidade: aquele que implica a abolição das estruturas de exploração e alienação, que partindo do reino da necessidade caminha rumo ao reino da liberdade. É o partido que se toma.

Daqui decorre a impossibilidade de isolar o método marxiano das condições históricas da qual ele emerge e do porvir para onde aponta sua teleologia. Apartá-lo das implicações políticas e econômicas, qual seja a extinção do Estado e a construção de uma sociedade de produtores livres, é enveredar pelos caminhos do reformismo. Em consonância, negligenciar o vínculo dialético entre as condições materiais de produção e o desenvolvimento da subjetividade dos indivíduos, é alternar entre interpretações que privilegiam o predomínio de estruturas absolutas ou que levitam em elaborações idealistas. A unidade orgânica sujeito e objeto, matéria e espírito (subjetivo) é indivisível. Pois não é "[...] o amor, que é o primeiro a ensinar de verdade ao homem a crer no mundo objetivo fora dele, que não apenas faz do homem um objeto, mas também do objeto um homem?" (MARX; ENGELS, 2011, p. 32).

A teoria marxiana não pode ser disposta em partes. O método não prescinde de seu conteúdo histórico, da supressão das classes, da mais valia, da superação da alienação. Sintetizando, da revolução. Mas ao passo que a venda casada pode ser denunciada como infração à liberdade do consumidor, "libertar" o método marxiano do seu todo é condená-lo à lógica do consumo. A totalidade, sintética e não sincrética, compreende encorajar o leão, dar um cérebro ao espantalho e um coração ao homem de lata. Só assim para além de compreender também transformar a realidade. E de volta a Kansas, tem-se o concreto pensado.

Trata-se então de uma teoria que não se limita a ciência pela ciência, mas só tem sentido como fundamento da construção de um projeto de sociedade, de outro ser humano. Isso demanda a unificação da prática com a teoria. Difícil pensar no estudioso que advoga calorosamente os conceitos e teses marxianas em seu discurso, mas não os põe em marcha, não os submete à realidade, reduzindo-se a um homem ou mulher de teorias, cujo povo, as massas, é o grande sujeito abstrato em suas formulações (deveria saltar aos olhos o conceito de militante intelectual).

Em qual sentido caminha a relação da academia com a prática cotidiana? Boa parte das dissertações e teses, logo que defendidas são depositadas em arquivo para mofarem solitariamente no reino do conhecimento. Esse foi o primeiro critério que balizou a escolha do objeto de pesquisa: qual a sua relevância dentro do seu contexto;

em que ele pode contribuir para efetivas mudanças que vão além do âmbito do pensamento, das ideias. Em outras palavras, como esse curso poderia resultar em um trabalho que fosse além de um diploma emoldurado na parede, se constituísse em algo apropriado coletivamente. A academia, apesar de se constituir como espaço que propicia condições para a reflexão filosófica e científica, tem seus protocolos, sua burocracia, seus rituais. Falar de marxismo na academia é falar; tratar de luta de classes na academia é tratar de luta de classes; pensar em revolução na academia é pensar. Decerto que existe a forte tendência de limitar o marxismo a mais um campo de estudo que vise fomentar debates, organizar seminários, publicar artigos, delimitar vaidades, fixar status, cevar o Lattes, etc. Que as outras matrizes epistemológicas se conformem a esses limites, isso é lá com elas. O marxismo, justamente por ser o que é, não se comporta dentro desse universo.

Investigar o trabalho docente se apresenta como uma forma de dar a pesquisa relevância social. Duas categorias, chaves para se entender o atual modo de produção, são alçadas em destaque no primeiro capítulo da pesquisa: trabalho e alienação. A despeito de sua antiguidade, cerca de 150 anos, as obras de Marx e Engels, constituíram o principal referencial teórico da pesquisa. Buscou-se uma fundamentação primordialmente marxiana, seguir o conselho de Engels em sua carta a Annenkov, quando se queixava das interpretações que os marxistas davam ás obras de Marx: é necessária leituras de primeira mão. Mas, considerando que Marx não foi nenhum profeta e também o desenvolvimento da sociedade moderna após sua morte, novas conjunturas históricas foram engendradas, impelindo buscar em outros autores auxílio para a análise do objeto. Mészáros (2008, 2011), Gramsci (2004), Antunes (2005, 2005b) forma alguns dos chamados.

A atualidade das concepções marxianas de trabalho e alienação está ancorada na persistência das condições materiais de produção ao qual foram abstraídas. São duas categorias estruturantes, cuja validade histórica, a despeito das evoluções e complexificações da modernidade, não perderam seu vigor. A extração da mais valia, por exemplo, se por um lado atingiu formas mais sutis, por outro, se realiza em sua forma absoluta nas fábricas chinesas e oficinas têxteis da Indonésia, Vietnã, Tailândia e nos porões paulistanos, que devoram o espírito indígena boliviano fazendo-os renascer nos modelitos de grife expostos nas vitrines dos shoppings.

Diante desse cenário, somente mentes fantasiosas, fetichizadas para postularem o fim da sociedade do trabalho e o surgimento de uma nova ordem social fundada no

conhecimento, na razão comunicativa, na tecnologia, na ciência (ANTUNES, 2005) Ora, todo o trabalho de Marx para corrigir a dialética hegeliana, parece agora ter seu potencial científico estancado. Faltou cera ou a corda não foi forte o suficiente para prender alguns de nós.

Isso comprova a efetividade da alienação: o ser humano subjugado pelas próprias emanações, se transformando em objeto para que esse objeto possa aparecer como sujeito. A produção (organização e divisão do trabalho) continua a ser mediada e determinada pela propriedade privada, cuja existência histórica, ao modo das robinsonadas dos economistas vulgares, é naturalizada. E, sendo ela naturalizada, naturaliza-se também a divisão social do trabalho, a desigualdade entre as classes, a miséria física e espiritual.

Partindo então dessa crítica, não como um a priori, mas como construção teórica que tem a História como conteúdo, tomou-se o trabalho docente, especificamente o desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), como o objeto de pesquisa, cujo problema pode ser assim apresentado: por quais meios ocorre o processo de alienação do trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Goiânia? Como os docentes da Rede Municipal de Ensino de Goiânia compreendem a alienação presente em sua atividade?

Para dar respostas a esses problemas, dois objetivos foram formulados. Primeiro: elucidar os elementos presentes na prática docente dos professores da RME pelos quais ocorre o processo de alienação. Segundo: explicitar a visão que os docentes têm de sua atividade.

Foram 30 instituições educacionais da RME visitadas e 120 docentes convidados a participarem da pesquisa, dos quais 110 responderam o questionário. É necessário dizer de antemão que a pesquisa só foi possível da forma como ocorreu devido à Licença Aprimoramento obtida junto à Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) e à Secretária do Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE), onde sou servidor efetivo. Em ambas, a Licença foi negada, apesar de prevista no Estatuto do Magistério. O direito só foi assegurado mediante mandado de segurança impetrado na justiça, o que significa dizer que o trabalho não foi realizado com o apoio destas instituições, mas apesar delas.

A escolha das escolas foi baseada em critérios geográficos e no número de professores nelas lotados. Seguindo a divisão feita pela SME, de cinco Unidades Regionais de Ensino (URE), a pesquisa abrangeu todas as regiões de Goiânia,

equilibrando inclusive o número de escolas de cada URE, garantindo assim o princípio da proporcionalidade. Em todas as 30 unidades visitadas o pesquisador foi muito bem acolhido e auxiliado nos momentos necessários.

Os professores que colaboraram com o trabalho (que no decorrer do texto serão referido pelo termo participantes) foram escolhidos mediante sorteio. Esse método, apesar de ser mais trabalhoso, devido à possibilidade dos sorteados não se prontificarem a participar da pesquisa, foi fundamental para garantir a diversidade dos dados. Era importante ouvir não só os que gostam de falar sobre o seu trabalho como aqueles que se sentem incomodados quando provocados a essa reflexão. Se a opção fosse apresentar antecipadamente aos professores a pesquisa para depois perguntar quem gostaria de colaborar, seria grande a possibilidade de se ter a homogeneização do perfil dos participantes, o que poderia resultar em um estudo cambeta. É fato que o sorteio não garantiu de antemão a participação de todos. A conversa do pesquisador com os docentes sorteados foi fundamental para que estes participassem da pesquisa.

A coleta de dados foi um período árduo, mas ao mesmo tempo gratificante. Entre os meses de abril a setembro de 2016 visitou-se escolas de todas as regiões de Goiânia: Parque Ateneu, Recanto das Minas Gerais, Vale dos Sonhos, Jardim Guanabara, Estrela Dalva, Bairro Floresta, Jardim Primavera, Parque Eldorado Oeste, Residencial Buena Vista, Real Conquista, etc. Em cada uma das 30 escolas, o pesquisador foi no mínimo duas vezes. Mas em algumas foram três ou até quatro visitas. Em certos casos, o questionário foi recolhido na casa do participante, em outra escola que ele trabalhava ou algum local que facilitasse o encontro de ambos.

Paralelamente a essa etapa foi escrito o primeiro capítulo do trabalho, onde são abordados inicialmente os pressupostos teóricos que fundamentam a análise. Por meio de uma síntese histórica do elemento trabalho, elencou-se os principais conceitos abordados pela crítica marxiana: valor de uso, valor de troca, trabalho concreto, trabalho abstrato, força de trabalho, mais valia e, especialmente, alienação.

A centralidade do trabalho nas relações sociais de produção é evidenciada por seu papel preponderante na formação de desenvolvimento da riqueza material e na consequente disputa encarniçada que se desenrola desde tempos remotos pelo controle dos seus frutos, pela apropriação do excedente. Escravidão, servidão, trabalho assalariado, etc. são sistemas que se desenvolveram em cada época, ou mesmo coincidem em determinados momentos, pela qual essa disputa desigual transcorre ao longo do tempo. E são nas formas refinadas, como a ideologia dos associados, dos

colaboradores, que a exploração atinge níveis maiores de consentimento. São nessas instâncias que residem a força e a coerência dos processos alienantes.

O modo como a alienação foi abordada é um pouco diferente do usual. Não se preocupou por buscar a raiz etimológica do termo e nem de percorrer sua historicidade no Velho Testamento, em Rousseau, Hegel e Feuerbach (MÉSZÁROS, 2006) (RESENDE, 2009). A partir de casos concretos, evidências materiais, a alienação foi posta em análise, foi explorada como condição de impossibilidade de realização do ser humano. Mas este, não aparece como alguém sentenciado a uma condição estranha que lhe é imposta, mas como um ser que dotado de subjetividade percebe, sente esse fenômeno e a ele reage. E a sensibilidade é tamanha, tem tanta força, que o capital lança meios para anulá-la, pra reverte-la em prol de fins reprodutivistas.

No segundo capítulo, procedeu-se análise do trabalho docente a partir de sua inserção dentro das relações sociais de produção capitalistas. Utilizou-se inicialmente as contribuições de Marx (1985, 1987) a respeito dos conceitos de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, que motivaram debate acalorado no campo educacional na década de 1980 e início de 1990. Retomar essa discussão é importante pois as teses levantadas por autores como Silva (1992), Frigotto (1984), Enguita (1989, 1993), Apple (1995, 2001) e Saviani (1985, 2003) além de serem pioneiras na área, ainda mantém sólidas suas bases, pois estas se erigiram sobre relações sociais que essencialmente persistem, ainda que sob novas aparências.

Se a principal alavanca de sustentação do modo de produção capitalista é a extração de mais valia, de sobretrabalho, entender o trabalho docente dentro dos marcos do trabalho produtivo e improdutivo ajuda a compreender o próprio modo como ele se organiza e em que medida se submete às ordenanças do capital. Isto implica verificar como a educação, enquanto serviço de natureza singular, está submetida ao processo de produção capitalista; como a escola se localiza no processo de produção e realização da mais valia.

Como a pesquisa abrange a rede pública de ensino, não se tratou de abordar o trabalho docente na rede privada, a não ser para classificá-lo como trabalho produtivo, que propicia mais valia ao empresário da "fábrica de conhecimento".

Na rede pública, a atividade docente é mediada pelo Estado, que se por um lado oferece certos direitos aos docentes (plano de carreira, estatuto, estabilidade, etc.), por outro, busca efetivar políticas educacionais que atendem a objetivos estritamente econômicos. Entender as medidas estatais no campo da educação e sua crise resultante

como decorrentes da falta de entendimento, de ignorância dos governantes em relação ao tema, como se a realização do projeto de educação efetivamente popular tratar-se de um exercício de conscientização, de corrigir uma visão equivocada, é retroceder a discussão ao nível do idealismo mais ingênuo. É não perceber que governante A ou B, só são representativos enquanto sínteses das determinações concretas que os engendraram (MARX, 2011b), isto é, personificações e representações do capital. É o movimento do capital, suas necessidades de produção e reprodução que estabelecem o modo como a escola deve se organizar, o que o professor deve ensinar, os testes que deve aplicar, os programas que deve executar e até a nota que o aluno deve tirar.

Isso, porém, não significa que a educação pública só se realiza conforme as prescrições do Estado, como seu aparelho ideológico (ALTHUSSER, 2007). Não se pode perder de vista as contradições que se manifestam cotidianamente dentro das escolas, ações de professores e alunos que rejeitam de maneira implícita e explícita o papel de meros sujeitos da reprodução.

O capítulo 3 foi dividido em duas partes. Na primeira, é feita a exposição detalhada da metodologia e apresentado em gráficos na forma de porcentagem e em números absolutos os dados referentes às questões objetivas (carga horária, idade, formação, sexo, etc.). Nesse momento foram ensaiadas as primeiras interpretações sobre o trabalho docente na RME.

A segunda parte foi dedicada às questões subjetivas. A partir das contribuições de Bardin (2007) sobre a Análise de Conteúdo, os dados foram organizados e catalogados para facilitarem seu manuseio. O volume do material, cerca de 1100 respostas a 11 questões, obrigou o pesquisador a selecionar os trechos considerados mais substantivos, cujo referencial foram os problemas e objetivos da pesquisa.

Assim, foi dar voz ao objeto. Como não se partiu de hipóteses, os horizontes da pesquisa se mantiveram abertos para que o objeto inicial do estudo se transmutasse agora em sujeito, num sentido oposto ao processo de alienação, ainda que somente no mundo das ideias.

Capítulo 1. Diálogo epistemológico

Uma aula

Na sala de aula, estava o professor de história diante de sua turma de Ensino de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Alunos que em sua maioria, depois de mais um dia de trabalho, não fora vencida pelo cansaço e ali estavam para mais um dia de aula.

Começaria naquele dia a falar sobre a Segunda Guerra Mundial. Achou necessário, porém, explicar antes as características principais dos regimes socialista e capitalista para que os alunos compreendessem melhor os motivos que levaram ao referido conflito e, sobretudo, à formação no pós-guerra dos dois blocos antagônicos (OTAN e Pacto de Varsóvia) e o período da Guerra Fria, que era o conteúdo seguinte.

Assim, o professor resolveu abordar inicialmente conceitos centrais que diferenciam ambos os sistemas, entre os quais a propriedade, as classes sociais e o trabalho. Fez então um questionamento: "O que é a riqueza para vocês?". Alguns responderam: "Dinheiro". Outra pergunta: "Mas o que cria riqueza?". "O dinheiro", responderam não com a mesma certeza. Parecia um exercício de tautologia. O professor tirou da carteira uma nota de dez reais, colocou-a sobre a cadeira e novamente perguntou: "Se eu deixar essa nota aqui em cima e ninguém pegá-la, quanto vai ter aqui amanhã?". Houve um silêncio. Os alunos ficaram meio confusos, até que alguém disse: "Dez reais". "E depois de amanhã?", insistiu o professor. "Dez reais", disseram umas três vozes. "E semana que vem, mês que vem?". "Dez reais", respondeu a maioria da sala. Então, voltou o professor, "o que cria a riqueza?". Ninguém se habilitou a responder.

O mestre se virou para um dos alunos e disse: "Suponhamos que o senhor pegue esses dez reais, vá amanhã a Campinas e compre balas e doces para vender aqui na porta da escola. Esses dez reais podem se transformar em 20?". "Sim", respondeu meio desconfiado. "Então, o que cria a riqueza, isto é, o que fez com que esses dez reais se transformassem em 20?", questionou o docente. "As balas e os doces que foram comprados", respondeu o suposto vendedor. Animado, o professor emendou: "Mas as balas e os doces se vendem sozinhos?". "É claro que não", respondeu. Voltando-se para sala, indagou: "Como nosso colega conseguiu fazer esses 10 reais virarem 20?". Depois de um rápido silêncio, um aluno arriscou: "Porque ele trabalhou pra isso". O professor

abriu um sorriso e arrematou: “O que cria a riqueza então?”. “O trabalho”, responderam. “Isso. Então...”.

1. 1 “O método correto”

A maioria dos economistas que escreveram entre os séculos XVII e XIX (autores como Quesnay e Petit), ignorava ou negligenciava que o trabalho além de ser elemento primordial no processo de desenvolvimento da humanidade, ocupou papel central nas relações sociais de produção como a fonte de riqueza e valor conscrita nos produtos. Para os fisiocratas, a terra seria a origem da riqueza; para os mercantilistas, eram as trocas; e, para alguns liberais, esta se devia à astúcia do comerciante, do industrial ou do banqueiro (DOBB, 1988).

Marx (1971, 2002, 2008), a partir dos escritos de Hegel, Ricardo, Smith, entre outros, construiu um arcabouço teórico-metodológico que afirmou a posição do trabalho como fundamento do valor das mercadorias, assim como ressignificou, a partir do materialismo histórico, os conceitos de dialética, alienação, além de criar outros conceitos como o de capital constante, capital variável e de fetiche da mercadoria.

Um fato, uma história pode ser narrada de várias formas, sob distintos pontos de vista, se resumindo ora a este ora àquele elemento; glorificando este, amanhã aquele indivíduo. O equívoco de se ater a aparência do objeto, à sua parte e não ao todo, à sua manifestação ideológica (religião, por exemplo) e não à sua base concreta, tornava grande parte das teorias explicativas reféns de concepções idealistas, fragmentadas e reducionistas da História. Em A sagrada família (2011), Marx e Engels fazem uma crítica rigorosa das concepções neohegelianas dos irmãos Bauer e seguidores. Rejeitam frontalmente a pretensão da especulação idealista de não só apreender, mas intervir no processo histórico por meio de elaborações e categorias abstratas. O dualismo proposto entre espírito e matéria, crítica e massa, só poderia ser resultado da própria alienação do indivíduo de sua realidade; da postura arrogante do filósofo, que ao se distanciar do mundo concreto, que nada mais é do que o lugar onde as ideias se desenvolvem, arvora-se como o único capaz de conhecer o objeto. Isto

> Porque *a* verdade, assim como a História, é um sujeito etéreo, separado da massa material; ela não se dirige aos homens empíricos, mas sim ao *“mais íntimo da alma”*; não toca, para chegar a ser *“experimentada de verdade”*, ao *corpo grosseiro* do homem, alojado por exemplo nas profundidades de um porão na Inglaterra ou nas alturas de um sótão na França, mas

> "percorre", "de cabo a rabo", os canais idealistas de seus intestinos (MARX; ENGELS, 2011, p. 98)

Eis o modo de atuação do filósofo idealista: só entra em cena após a cena se encerrar.

Contrapondo-se à essas formulações, a dupla alemã sustentou que não era "descendo do céu para a terra" que a filosofia seria capaz de compreender o mundo, mas sim a partir "da terra atingir o céu". Partindo da reinterpretação da dialética hegeliana, lançaram as bases do método do materialismo histórico dialético de submeter os processos sociais a uma análise que atribui ao ser humano, em sua atividade material cotidiana, o papel primordial como força motriz do desenvolvimento histórico. Contra as formas filosóficas que pregavam o protagonismo das ideias no devir, *A ideologia alemã* é contundente:

> São os homens que produzem suas representações, suas ideias etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem, inclusive as mais amplas formas que estas podem tomar. A consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real... Não é a consciência que determina a realidade, mas a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 2008, p. 19)

Em um dos poucos trechos onde trata diretamente do método que emprega em suas investigações, que para ele configuraria o método correto de se fazer ciência, Marx (2011b) defende que a partir do concreto representado se ascende a conceitos abstratos que permitiram a apreensão do concreto pensado, do ser humano efetivo, do mundo objetivo.

> O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011b, p. 54).

Para aqueles que acusavam o materialismo histórico de reducionista, economicista e mecanicista e aos que adotando essa posição vulgarizavam a teoria,

Lukács (2003) sustentou que um dos pontos principais que distingue esse método dos demais é a sua defesa do princípio da totalidade. Ao examinar o objeto em questão, não se perde de vista suas relações com o meio, com as condições objetivas e subjetivas que estão vinculadas ao processo histórico como um todo. Desta forma,

> Dito de maneira breve, a essência do método dialético – a partir desse ponto de vista – consiste no fato de que a totalidade está compreendida em cada aspecto assimilado corretamente pela dialética e de que todo o método pode desenvolver-se a partir de cada aspecto (LUKÁCS, 2003, p. 343).

No capítulo inicial de *O Capital*, Marx (2002) expôs o método de investigação do materialismo dialético. *N'A mercadoria*, o autor, decompõe e recompõe a natureza do objeto utilizando os fundamentos metodológicos do materialismo histórico, ou seja, a relação entre a parte e o todo (princípio da totalidade); entre essência e aparência; transformação quantitativa para qualitativa; a relação causa-consequência; o movimento do concreto ao abstrato e a volta ao concreto; etc. Compreender esse movimento não é tarefa simples. Explicá-lo, menos ainda. Seria possível então transmutar uma teoria tão densa para versos? Segue-se uma tentativa de expressar poeticamente as categorias empregadas por Marx na análise da mercadoria.

Poema Capital - uma adaptação vulgar
(Renato Regis)

I . A mercadoria

Começa-se com algo concreto: a mercadoria.
Que na sua forma, muito esconde.
Este é ponto para onde
Dirijo a minha teoria,
Para deixar claro o meu método:
Histórico, material e dialético.

Sob nossos olhos a aparência,
Mas trata-se de pura sutileza
Para esconder uma relação.
O segredo está na sua essência,

Que foge a economia burguesa,
Pois a isso não dá atenção.

Toda coisa em si é utilidade
E duplo o seu valor:
a) De uso, em relação à qualidade.
Resultado de trabalho útil e concreto.
Um terno com seu calor,
Se querem um exemplo direto.

b) De troca, se for a quantidade.
Trata-se do puro trabalho abstrato
Medido e regido pelo horário.
Aqui reside sua especificidade:
Constitui o valor do objeto
O trabalho socialmente necessário.

Extraímos portanto uma conclusão:
Tanto o trabalho como seu produto
Tem sua dupla dimensão.
E se a riqueza, o pai-trabalho o fez,
A natureza é mãe desse fruto,
Como disse o economista inglês.

De onde vem o dinheiro?
Cabe ao economista perguntar.
Assim como o livro do crente,
Na gênesis, tem se primeiro
A forma simples, singular:
O relativo e o seu equivalente.

Anunciemos a expressão a frente:
Vinte metros de linho
A um casaco é igual.

Valores de uso diferentes
Se relacionam no caminho
De uma troca consensual.

O linho faz do casaco
A sua expressão de valor.
Traz o equivalente o seu enigma:
O mercado, com um Baco,
Aparece como o criador.
E daí, vê se apenas o estigma.

O movimento de troca se dissemina:
Vinte metros de linho agora é igual
A uma porção de café ou de chá.
E com tudo que se imagina,
Em sua forma extensiva ou total,
A mercadoria no mundo se dá.

Pratica-se adiante uma inversão:
De relativo, passa o linho a equivalente.
Uma única e mesma mercadoria
É agora o modo de expressão
De qualidade e quantidades diferentes,
Do trabalho humano que se cria.

Eis a forma geral do valor.
O produto do trabalho se apresenta
Como mera massa de trabalho humano.
Daí a forma dinheiro do valor:
O ouro e depois a moeda ostenta
A qualidade de um deus mundano.

Trabalhos humanos iguais se disfarçam
Em produtos do trabalho como valor.

O dispêndio da força de trabalho (em sua medida)
Se converte em produtos que se quantificam.
A relação entre este e aquele produtor
É agora de mercadoria (que ganha vida).

Assumindo esta forma fantasmagórica
A mercadoria oculta seu mistério:
Uma relação que entre homens se estabelecia
Surge-nos agora como alegórica.
E para mostrar o quanto isso é sério,
Lhe batizo: o fetiche da mercadoria.

Marx (2002) reconstrói historicamente o processo de trocas e suas respectivas relações econômicas por meio de seu método de investigação. Ao apanhar a totalidade das mediações que constituem e se relacionam com a mercadoria, revela que esta, antes de ser um objeto material e cognoscível sob o qual se apresenta, é resultado de múltiplas determinações concretas que para serem apreendidas necessitam de um exercício de abstração que perpassa pela utilização de conceitos e categorias analíticas. A riqueza da mercadoria, portanto, não reside naquilo que ela aparenta ser, mas sim conteúdo que a constitui como tal, isto é, no trabalho humano objetivado.

1.1 A centralidade do trabalho

Em *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, Engels (1984) buscou justificar porque o trabalho é elemento primordial de mediação das relações sociais de produção, comparando a função que ele desempenhou no processo de evolução da espécie humana em relação às outras espécies animais.

É um belo exercício de imaginação pensar que alguns milhares de anos atrás, estava lá o joão-de-barro fazendo sua casa no alto de uma árvore (DUARTE, 2004). À frente de sua caverna, o ancestral do ser humano admirava, não sem inveja, a habilidade do pássaro. “E ele nem tem mãos”, poderia ruminar ou, se já tivesse o domínio de um vocabulário rudimentar, assim se expressar. Na hora do almoço, se é que existia naquela época regularidade nas refeições, junto com seu grupo destroçava a carne de modo similar ao leão (se existe alguma parte do corpo humano que não teve sua resistência desenvolvida, decerto foram os dentes).

Passam-se os tempos e a engenharia é capaz de construir edifícios tão altos que as aves comuns não alcançam seu cume. Com o domínio do fogo, cujo o encantamento e a luta pela posse são dramaticamente expostos em *A guerra do fogo* (ANNAUD, 1981), o desenvolvimento da culinária proporcionou uma carne tão macia que vez ou outra em algumas crianças não nascem os dentes caninos. Mas o leão também tem a ganhar com isso. Algures, recebe diariamente sua porção de carne sem precisar se deslocar mais do que num espaço de poucos metros quadrados. E nos dias quentes, ainda tem direito a picolé. "Oh admirável mundo novo, que encerra criaturas tais" (HUXLEY, 1980). Se seus grunhidos fossem inteligíveis, decerto expressariam sua gratidão: "Agradeço que me proporcionem o desfrute de tais guloseimas que a nossa vil condição determinada pela natureza não é capaz de oferecer".

Um dos pontos de desequilíbrio em favor da raça humana é o modo como, a partir de uma necessidade, se articula um comando enviado pelo cérebro até sua efetivação pela habilidade das mãos. Em termos físicos,

> O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. *Nenhuma mão simiesca jamais construiu um machado de pedra, por mais tosco que fosse.* (ENGELS, 1984, p. 11)

O uso das mãos possibilitou ao ser humano não só utilizá-las para pegar, segurar as coisas, mas principalmente fabricar instrumentos, ferramentas, que ao longo do tempo possibilitaram a dominação progressiva da natureza e, consequentemente, a produção e a reprodução da vida social, isto é, o próprio desenvolvimento da humanidade. Trata-se de um processo reflexivo, dialético, pois ao transformar a natureza através de sua atividade (trabalho) o ser humano foi também transformado físico e intelectualmente pelas conseqüências de sua prática produtiva. "O trabalho criou o próprio homem", afirmou Engels (1984). Com outras espécies animais a coisa não foi assim. Vejam-se os chimpanzés, por exemplo, nossos parentes bem próximos, continuam a comer bananas do mesmo modo que seus ancestrais há milhares de anos. O ser humano, por meio de avanços tecnológicos, faz vitamina de banana, bolo de banana, torta de banana, etc. É nesse sentido, que Marx e Engels (2008, p. 10), afirmaram:

> Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos

> animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo á frente é a própria consequência de sua organização corporal.

Mas seria demasiadamente simplista e cômodo atribuir somente ao uso das mãos e ao trabalho desenvolvido por elas a gênesis do processo de dominação do ser humano sobre a natureza e as demais espécies animais que com ele coabitam. Até porque existem animais que mesmo não tendo mãos, desempenham atividades bem elaboradas (vide o exemplo do joão-de-barro). E mesmo um ser humano que não tenha mãos é capaz de pintar com a boca e com os pés quadros tão belos que nem mesmo os hecatônquiros conseguiriam fazer iguais. Enfim, não basta apenas ter mãos, não basta apenas trabalhar. Veja-se essa passagem de Marx (2002, p. 211):

> Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-las em realidade. O fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar ao qual tem de subordinar sua vontade.

A atividade de trabalho do ser humano é um ato teleológico, gerado por uma necessidade material e que visa atingir um objetivo pré-concebido no plano ideal. Antes de acontecer na prática, é projetada pela mente, daí a reflexão e o estudo minucioso das condições objetivas disponíveis no intuito de verificar as possibilidades de sua execução. “Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre se realizam pores teleológicos, em última análise, de ordem material” (LUKÁCS, 2013).

A colmeia das abelhas ou a teia das aranhas podem até representar, relativamente falando, uma massa de trabalho de maior magnitude do que a do ser humano, mas qualitativamente não apresentam nada de novo ao que já foi produzido. De natureza cumulativa, a produção do ser humano se desenvolve por meio de um aperfeiçoamento tecnológico. A evolução do vestuário é uma prova material do que se fala. Homens e mulheres antigos poderiam ter abandonados os lugares mais frios e acompanhado os pássaros em suas migrações. Mas decidiram se fixar em tais lugares, e logo tomaram a providência, pressionadas pelas condições climáticas e materiais, de achar um meio para aquecer o corpo. Passado algum tempo, devido a questões de mobilidade e conforto, não bastava ter sobre o corpo apenas o couro e a pele do animal,

era preciso algo mais leve, maleável, “apresentável” e de fácil acesso. Daí a lã, a seda, o algodão, e o que mais a necessidade e a criatividade pudessem converter em roupas. E a coisa se complexificou de tal maneira que a partir da especialização da função de alfaiate abriu-se um horizonte de possibilidades até desembocar nos tempos atuais na figura do estilista, nas roupas de grife, na moda, etc. Mas aí, já se trata de uma forma (forma, não conteúdo) fetichizada, que será abordada logo mais.

Mas não se pode esquivar dessa constatação. O fato do sistema de produção ter atingido o nível atual nas sociedades contemporâneas indica que a História não deve ter sido assim muito romântica. “São fatos desagradáveis, eu sei. Mas é que a maioria dos fatos históricos é mesmo desagradável”, diria o Diretor de Incubação e Condicionamento da distopia de Huxley (1980, p. 56). O período compreendido entre a socialização do trabalho como elemento de mediação do ser humano com a natureza e de si mesmo enquanto sujeito coletivo, até o desenvolvimento industrial e a hegemonia do modo capitalista de produção é tão longo e ao mesmo tempo cruel que só mesmo um truque de ficção para se passar num piscar de olhos de um instrumento feito de osso para uma nave espacial.

No entanto, não é o caso de ser entusiasta do passado tal qual Rousseau (2005) com o seu bom selvagem e nem de anunciar catastroficamente o futuro como o apocalipse filosófico do pastor Malthus (1996). Voltando-se aos questionamentos lançado pelo professor aos seus alunos, sobre a origem da riqueza e o fundamento do valor, alguns indivíduos que vivenciaram o período de transição das sociedades comunais para a fundação das primeiras cidades e a organização do Estado tinham em conta não só a resposta como já lançavam mão de meios para obter vantagens desta constatação. Durante certo tempo houve limitações que os impediam de obter êxito, pois as condições materiais de produção não permitiam ainda que o trabalho de um fosse apropriado por outro.

> O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação dos bens (PONCE, 2001, p. 17).

Mas tão logo uma série sucessiva de fatos, como o domínio da produção agrícola, a domesticação dos animais, o aperfeiçoamento do arado, entre outros frutos do trabalho humano, permitiu que se gerasse um excedente produtivo, essa esmagadora

minoria se apropriou do trabalho alheio para ter uma vida de luxo e regalias sem precisar derramar uma gota de suor. Assim,

> [...] ocorreu com a força de trabalho o mesmo que havia acontecido com as mulheres, antes tão fácil de se obter e que agora já tinham seu valor de troca e eram compradas. A família não se multiplicava com tanta rapidez como o gado. Agora eram necessárias mais pessoas para os cuidados com a criação. Para isso, podia ser utilizado o prisioneiro de guerra que, além do mais, poderia reproduzir-se como o gado (ENGELS, 2005, p. 63)

Por muito tempo, a despeito e um rol sem fim de evidências materiais da miséria resultante da contradição entre produção e posse dos frutos da produção, vide a escravidão, o feudo, corvéia, servidão, etc., tentou-se dissimular esta relação apelando-se a todas as formas ideológicas possíveis, como a origem totêmica, superioridade racial, desígnio divino, atributo intelectual.

E quando a era moderna tentou acrescentar mais um ato a essa tragédia, a fim de garantir que o fígado de Prometeu expiasse os 30 mil anos de condenação, dissimulando agora a contradição capital-trabalho como uma relação entre homens e mulheres livres, alguém se propôs não somente a afirmar que a propriedade era um roubo, mas também a apresentar fatos concretos que indicam como ela assim se constituiu. É obra do esforço intelectual marxiano, e de seus partidários, fixar o trabalho como fonte de valor da riqueza social.

1.3 Força de trabalho, salário e mais valia

À primeira vista, a mercadoria aparece aos olhos das pessoas como potência autônoma que após o sopro criativo se locomove por si só. Uma quimera. O valor de uma mercadoria não está no que ela aparenta ser, mas na magnitude do trabalho concreto, de trabalho socialmente necessário que é despendido em sua feitura por uma determinada força de trabalho. E quanto vale essa força de trabalho? Qual seria seu valor médio? Marx (2002, p. 201) afirmou que "o valor da força de trabalho é determinado, como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção e, por consequência, à sua reprodução". Ou seja, pelo preço dos meios de subsistência necessários para que uma pessoa possa se manter minimamente em condições físicas de voltar ao trabalho no dia seguinte e sustentar os filhos que lhe substituirão amanhã no processo de produção. É claro que as necessidades de subsistência variam no tempo e lugar. Na Alemanha, a realidade é uma e por isso o

salário mínimo é de € 8,5 por hora de trabalho. Nos Estados Unidos é outra, e o valor também, US$ 7,25 por hora. Já no Vietnã, China e Indonésia, o salário mínimo gira em torno de US$ 100 mensais[1]. Nada mais natural então a Adidas (alemã) e a Nike (estadunidense), entre outras empresas, deslocarem grande parte de seus parques industriais para o império do meio e o sudoeste asiático, predominando nas matrizes as atividades ligadas à concepção, criação, divulgação, etc. (trabalho imaterial). Assim não surpreende que alguns teóricos do primeiro mundo se espantem ao abrirem as janelas e verem minguar as fábricas em suas cercanias e logo concluírem: "é a sociedade pós industrial, do conhecimento, pós moderna, pós fordista, etc." (KUMAR, 1997; JAMESON, 2000).

No segundo volume do livro 1 do Capital, Marx (1971) acrescentou que existem outros dois fatores que influenciam no valor da força de trabalho. Um dos quais é a soma investida em sua formação e o outro é decorrente da particularidade do trabalho feminino e infantil em relação ao adulto masculino. É interessante a atualidade do pressuposto dos custos da formação para a compreensão do atual nível dos salários. Pegue-se a construção civil. Servente, mestre-de-obras e engenheiro. Na formação do primeiro, quase nada se gastou. Na do segundo, é o tempo de experiência, cursos de qualificação e treinamento. Quanto ao terceiro, são cinco anos de faculdade, cujo valor médio da mensalidade quase que alcança a remuneração integral do servente, isto é, a quantia que o servente recebe para produzir (a sua) e reproduzir (seus filhos) força de trabalho.

Caso similar se dá na área de formação em saúde com as profissões de auxiliar de enfermagem, enfermeira e médico. Mas, aceitando esse princípio, o que dizer aos professores da educação básica quando vislumbram uma remuneração equivalente à do engenheiro ou à do médico se o montante revertido em sua formação é inferior a de ambos? Existe aqui uma questão não só econômica, mas política a ser explorada. No entanto, precisa-se reunir os trabalhadores para se voltar a algo que para todos é comum: o salário.

Compreende-se normalmente como salário o pagamento pelo trabalho de alguém. Alguns acham que ganham pouco, portanto, seu salário é injusto. Outros pensam que ganham muito, assim se acham bem remunerados. Mas não se trata de uma questão de justiça ou meramente numérica. É preciso ir além das aparências para

[1]http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2015/01/veja-o-valor-do-salario-minimo-em-2015-no-brasil-e-em-outros-paises.html

apreender a natureza real do processo de compra e venda de força de trabalho, visto que "A forma salário apaga, portanto, todo vestígio da divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e trabalho excedente, em trabalho pago e trabalho não pago. Todo o trabalho aparece como trabalho pago" (MARX, 1971, p. 622).

Assim como dissimulou a origem da riqueza social, a economia burguesa formulou teorias mirabolantes para explicar o lucro. Realmente tratava-se de uma alquimia estranha. Um sujeito empenhava certa quantia de dinheiro em ferramentas e matérias-primas, contratava a força de trabalho e depois do produto feito e vendido, de pago os salários de acordo com o que fora acordado, obtinha um montante superior ao inicial.

Para Marx (2002), o valor adicional extraído pelo capital original tem sua origem na exploração da força de trabalho. Até certo momento da jornada de trabalho o indivíduo já teria produzido o suficiente para sua subsistência, o valor relativo ao seu salário (pois o que ele vende não é o trabalho e sim sua força de trabalho). Essa parte é chamada de tempo de trabalho socialmente necessário. Além dela, inicia-se o trabalho excedente, que não é pago, isto é, a mais-valia, que é apropriada pelo patrão sob o nome de lucro. De modo que

> A manutenção quotidiana da força de trabalho custa apenas meia jornada, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar, uma jornada inteira, e o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor-de-troca. Isto é uma grande felicidade para o comprador, sem constituir injustiça contra o vendedor (MARX, 2002, p. 227).

A transformação de dinheiro em capital não é uma metamorfose sofrida pela moeda ou um processo de reprodução tal qual a mitose. Nada tem de natural e biológico. Trata-se de uma relação social que só é possível porque uma massa desprovida historicamente de seus meios de produção, encontra-se condicionada a dispor do único bem que lhe resta para manter a sobrevivência: sua força de trabalho. Só mesmo a visão moralista para discriminar as prostitutas baseado no princípio que elas estão por aí nas esquinas, vendendo seu corpo, praticando um ato de imoralidade. Como se todos aqueles que não são proprietários dos meios de produção não fossem partícipes passivos do grande leilão de força de trabalho que tem como palco a sociedade moderna. Ora,

> A prostituição é somente uma expressão *particular* da prostituição universal do *trabalhador* e, posto que a prostituição é uma relação na qual entra não só o prostituído, mas também o prostituidor – cuja infâmia é ainda maior – assim cai também o capitalista etc., nessa categoria (MARX, 2010, p. 107).

Eis um professor anunciando seus serviços no mercado de trabalho: "vendo meus conhecimentos pedagógicos, metodológicos, etc. etc... por 10 reais a hora..."

Portanto, o valor novo agregado na produção é decorrente da ação da força de trabalho, que por isso é chamada de capital variável. Já máquinas e ferramentas, ao empenharem seu valor de uso na produção, transferem continuadamente para a mercadoria valor de troca. Como não criam um valor novo, representam a parte constante do capital (MARX, 2002). São partes opostas do mesmo raciocínio entender a máquina em si como criadora de riquezas ou também como responsável direta pelo desemprego e miséria. A revolta contra a introdução da maquinaria na produção moderna constitui um dos primeiros movimentos organizados dos trabalhadores (ludismo), responsável pela quebra e destruição das máquinas. De acordo com Huberman (1986, p. 185)

> Máquinas de tecer renda, de tecer meias, máquinas de fiar – todas as máquinas que pareciam a certos trabalhadores em certos lugares terem provocado a miséria e a fome – foram destruídas, esmagadas ou queimadas. Os destruidores de máquinas, chamados de luditas, ao lutarem contra a maquinaria sentiam que lutavam por um padrão de vida.

O movimento ludita significou uma das primeiras formas de organização do proletariado e o surgimento de uma consciência de classe. No entanto, as máquinas não eram em essência as responsáveis pela miséria dos trabalhadores. Apesar de surgir como inimiga do proletariado, as máquinas e a tecnologia em geral podem proporcionar ao ser humano maior tempo livre na medida em que potencializa a produção ou é empregada em atividades mecânicas e repetitivas. Tempos atrás os supermercados mantinham em seus estacionamentos funcionários com a única função de entregar um cartão de acesso quando o cliente chegava com seu veículo e recolhê-lo quando na saída do mesmo. Existe uma atividade mais estúpida do que passar o dia todo executando o mesmo movimento? A instalação de um sistema que emite automaticamente o bilhete para o cliente liberou o indivíduo que antes exercia essa função para desempenhar outra atividade. Esse princípio, aplicado em outras áreas, tais como o corte de cana, serviços bancários, transporte coletivo, etc, proporcionaria liberação e maior potencial do

trabalho vivo, aumentando assim o tempo livre das pessoas. Vislumbra-se, porém, outra realidade, outra forma de organização social, onde não existiriam supermercados, usinas, bancos e empresas de transporte, ao menos da forma como hoje são. A extensão deste raciocínio, prescindindo da resolução da contradição capital-trabalho, é tão romântico como os projetos de New Lanark e os falanstérios, servindo apenas para ilustrar que a máquina, vista como tecnologia criada pela humanidade, não é inimiga desta e muito menos potência criativa independente. Os objetivos e as consequências de sua utilização no mundo do trabalho são determinados pelos interesses do capital.

> A ciência, a técnica e a tecnologia, como produções humanas e práticas sociais, não são neutras e se constituem em forças de dominação e alienação, mas também podem se constituir em elementos de emancipação humana e são cruciais e necessários a ela (FRIGOTTO, 2006, p. 242).

A introdução da maquinaria na produção capitalista objetivou reduzir o mínimo possível do tempo de trabalho socialmente necessário aumentando assim o trabalho excedente. Mesmo mantendo-se fixa a duração da jornada de trabalho ou a reduzindo, é possível com os ganhos de produtividade e aumento da intensidade do trabalho, acrescer a natureza relativa da mais-valia.

> Esta (mais-valia relativa) pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário (MARX, 1971, p. 585).

A realidade citada linhas atrás do sudoeste asiático, onde a jornada de trabalho é estendida ao seu limite e os salários reduzidos abaixo do nível de subsistência, é um exemplo típico de mais-valia absoluta. Obviamente que haverá um desgaste mais acelerado da força de trabalho ativa, fazendo-se necessário, por um lado, a existência de um imenso e miserável exército reserva de mão-de-obra, o que possibilita o descarte e a reposição rápida do trabalho vivo, e por outro, o apoio de uma estrutura política e jurídica que age para a legitimação, manutenção e reprodução deste sistema.

Mais valia relativa e mais valia absoluta são duas partes de um mesmo processo, nele se integram, se interagem de acordo com as necessidades e o desenvolvimento das forças produtivas. A complementaridade de ambas, de sua natureza quantitativa e qualitativa, proporciona ao capital ascender da subsunção formal para a subsunção real do trabalho (MARX, 1971), colocando a ciência sob as ordens

dos imperativos definidos pela produção capitalista. A utilização de princípios científicos para controlar e aumentar a massa de mais valia foi o intuito principal da Administração Clássica, sendo Fayol e Taylor seus maiores expoentes, cujas ideias foram materializadas no método produtivo conhecido como fordismo.

1.4 O trabalho sob controle?

Através de mecanismos de racionalização e padronização da produção, o fordismo-taylorismo conseguiu reduzir ao mínimo possível os movimentos executados pelos trabalhadores, aumentando assim a intensificação e consequentemente a produtividade do trabalho. Ao mesmo tempo em que era concebido como uma extensão da máquina, o operário era induzido a uma situação animalesca de estímulo-resposta. Para Antunes (2005, p. 37),

> Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, "suprimindo" a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva.

Mas a tentativa de dominar o intelecto do trabalhador e sua consequente bestialização não pode se consumar por completa. O minotauro moderno que o fordismo-taylorismo quis edificar havia de encontrar contradições e limitações. Explorar cotidianamente a força de trabalho de alguém não implica automaticamente controlar ou eliminar seu espírito criativo. Se mesmo as mulas empacam, e a fúria, ora ou outra toma conta dos elefantes de circo, não seria o ser humano a aceitar passivamente condições de vida impostas por outros. Acontece que

> A separação da força de trabalho e da personalidade do operário, sua metamorfose numa coisa, num objeto que o operário vende no mercado, repete-se igualmente aqui. Porém, com a diferença de que nem toda faculdade mental é suprimida pela mecanização; apenas uma faculdade ou um complexo de faculdades destaca-se do conjunto da personalidade e se coloca em oposição a ela, tornando-se uma coisa, uma mercadoria (LUKÁCS, 2003, p. 220).

Essa dimensão subjetiva do trabalho foi investigada ainda nas primeiras décadas do século XX pelos psicólogos da equipe de Elton Mayo na experiência de Hawthorne (CANGUILHEM, 2001) e perseguida pelos industriais fordistas seja por

meio de campanhas de proibicionismo que reprimiam a promiscuidade sexual e o consumo de álcool ou e pela promoção de colônia de férias para o trabalhador e sua família. Família essa que era constantemente observada e estudada pelos cientistas. Não era o bastante disciplinar apenas o corpo do operário, era preciso influir também sobre seu cérebro.

Não passou despercebido aos olhos de Gramsci (2007) o mesmo processo contraditório observado por Lukács (2003). Ao descrever aquilo que chamou de *dialética dos novos métodos industriais*, argumentou que os técnicos fordistas

> Compreenderam que "gorila amestrado" é uma frase, que o operário "infelizmente" continua homem e até mesmo que, durante o trabalho, pensa mais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, pelos menos quando superou a crise de adaptação e não foi eliminado: e não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, e que ele compreenda que se quer reduzi-lo a gorila amestrado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas (GRAMSCI, 2007, p. 272).

Entendendo o trabalho como atividade de objetivação do ser humano, os mecanismos de adaptação e controle podem até sufocar a contradição resultante da mecanização do ato produtivo, mas não eliminá-lo completamente. Há sempre energias criativas latentes prontas a se manifestarem. Dentro dessa perspectiva dialética é que se situa e se entende o conceito marxiano de alienação. Antes de abordá-lo, apenas mais algumas palavras.

Mudanças ocorridas nas últimas décadas no sistema produtivo levaram, na opinião de alguns autores, a um novo padrão de acumulação capitalista, cunhado de *acumulação flexível* (HARVEY, 1993). No Japão, com as contribuições do engenheiro Taiichi Ohno, iniciou-se o desenvolvimento e a aplicação de uma nova filosofia industrial conhecida pelo nome de modelo japonês ou toyotismo. Sai o trabalhador boi do fordismo, fixado como um poste junto a linha de produção e entra o operário polivalente e dinâmico, capaz de manusear várias máquinas diferentes. Se para o taylorismo a questão principal era explorar o máximo possível a força física do trabalhador, desprezando seu intelecto, visto que nada de positivo poderia dele ser aproveitado, o toyotismo percebeu as vantagens possíveis que se poderia obter ao se apropriar da capacidade intelectual do operário. Uma das maneiras pela qual esse processo se consumou foi pelos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ),

> [...]constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoirfaire* intelectual cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava (ANTUNES, 2005b, p. 55).

"Já que não se pode proibir o trabalhador de pensar, que tal se eles pensarem para nós?", talvez tenha refletido Ohno na fábrica da Toyota. Seria o réquiem para o capitalista se o trabalhador, além de se empenhar fisicamente, concentrasse sua capacidade intelectual na obra. Nessa distopia, a indústria abriria suas portas para Picassos, Maiakoviskis, Bergmans e tantos outros. As mercadorias se converteriam em obras de arte, de natureza poética, artística, afetiva, etc. "Mas falta só algum tempo para 1-9-8-4. Agora estou em paz: o que eu temia chegou!" (BELCHIOR, 1977).

A espoliação pura e simples dos métodos tradicionais é modernizada e suavizada. O trabalhador agora é referido como um associado, um colaborador, e como tal é chamado a pensar e discutir a produção. Torná-lo co-responsável pelos resultados obtidos pela empresa não é reconhecer o papel central que seu trabalho ocupa nesse processo, mas sim estimulá-lo a atuar como fiscal de si mesmo, a fazer crescer uma riqueza que não é sua. Não há, portanto, boa vontade, humanismo da empresa ao conceder voz aos seus empregados. Embora isso possa proporcionar maior dedicação e comprometimento, é questionável supor que o trabalhador percebe sua atividade como algo independente, criativa, dotada de sentidos que estão sob sua compreensão e aceitação. A alienação, assim, não está superada, mas sim revestida sob novos disfarces. Faz necessário delinear suas dimensões.

1.5 Alienação

Há uma tendência recente que sustenta haver uma diferença entre os termos alienação e estranhamento na obra marxiana. A exposição que se segue opta por não fazer distinção entre ambos, utilizando alienação no sentido de estranhamento do indivíduo em relação à sua atividade produtiva, de perda de sentido, de coisificação da subjetividade. Alienação, portanto, é perda, negação, interdição, irrealização.

Procede-se por partes esta análise.

> a) Eu havia virado um produto, uma pessoa que dá lucro. Acabei preso numa gaiola de ouro porque essa exposição toda dá dinheiro, claro, e isso acaba te botando numa prisão. Porque dinheiro é uma droga. Ele envenena. A gente entra num jogo de interesses e pira se não souber lidar. Não era o que eu

> queria e me afastei. Hoje, não tenho mais aquela grana, mas estou livre [...] Certa vez, uma moça me disse que eu era importante. Respondi afirmando que eu parecia uma pessoa importante, mas não era. Hoje sou importante e não pareço [...]" (disponível em http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia /televisao/eduardo-tornaghi-o-fabio-assuncao-dos-anos-70-hoje-vive-nas-ruas-9611).

As palavras acima são de Eduardo Tornaghi, ator de 65 anos que entre 1973 e 1985 estrelou 12 telenovelas da Rede Globo. Na época, tinha o status de galã, desfrutava de fama e sucesso. Abandonou a carreira e hoje dá aulas de teatro ao ar livre na praia do Leme na cidade do Rio de Janeiro. Tornaghi quis fugir da "gaiola de ouro". Para muitos, uma atitude como esta só pode ser explicada pela perda da lucidez, que o ator não teve estrutura e preparo psicológico para lidar com a carreira, já que outros colegas de sua geração deram sequência às suas. A questão seria então de ordem particular.

No entanto, pode-se optar por outra via de análise. Desloca-se o foco do indivíduo para o social, precisamente para o fator trabalho. Seria preciso perguntar inicialmente em que medida a atividade desempenhada por muitos homens e mulheres não é para eles também uma prisão. Apesar de mudanças estruturais ocorridas na sociedade contemporânea que induziram certos autores a atribuírem à informação e ao conhecimento (KUMAR, 1997) e à ciência (ANTUNES, 2005a) papel central nas relações sociais de produção, o trabalho não perdeu sua posição primordial como elemento de mediação do ser humano com a natureza e a sua espécie (como visto nas reflexões sobre o conceito de trabalho). Aceitando esta premissa, não se pode evitar problematizar as condições em que as pessoas realizam seu trabalho, em que medida ele lhe proporciona satisfação, prazer, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades humanas (ominilateralidade).

O caso de Tornaghi, de peculiar, só tem a aparência. Daí ser compreendida nos marcos do romantismo ou da insanidade. Mas não é de hoje que se nota a propensão do ser humano para rejeitar, abandonar a sua atividade laboral. Já nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx (2011, p. 114) denunciou que

> O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. O seu caráter estranho resulta visivelmente do fato de se fugir do trabalho, como da peste, logo que não existe nenhuma compulsão física ou de qualquer outro tipo.

Entretanto, sob pena de ser atirado a miséria, o trabalhador é compelido no dia seguinte a retomar seu posto na cadeia produtiva. Uma situação que na racionalidade da sociedade capitalista é exacerbada: o trabalho transformado em meio para atender às necessidades do indivíduo, sejam elas vitais (comer, beber, vestir) ou suplementares (carro novo, celular de última geração, roupa de grife). Pessoas se submetem a situações degradáveis, que muitos têm para si como desfavoráveis, mas que, no entanto, aparecem como necessárias para alcançar determinados objetivos. Se o trabalho é árduo, desconfortável, é preciso encará-lo, se adaptar a ele, sob pena de além de ficar desempregado ser considerado um fracassado, derrotado.

> b) "Tudo que eu trabalho hoje eu já fiz em algum lugar. Mas sempre pensava que estava realizando o sonho dos outros ao invés do meu. Aí, decidi apostar na Casulo. Se você não trabalhar pelo seu sonho, alguém vai te contratar para trabalhar pelo dele" (O POPULAR, 2015).

Eis o motivo que levou Lucas Costa Silva, designer gráfico de 25 anos, a sair do emprego e montar sua própria empresa em casa: trabalhar pelo seu sonho e não pelo dos outros. Se o entendimento do termo sonho é aquilo que as pessoas aspiram para uma vida feliz, torna-se fundamental pensar como o trabalho contribui para atingir tais objetivos ou, ao contrário, leva ao distanciamento do ideal desejado.

A principal novidade do conceito em alienação em Marx foi entender sua dimensão econômica como preponderante sobre seus demais aspectos (religioso, estético, político), isto é, "[...] 'a alienação do trabalho' como a raiz causal de todo o complexo de alienações" (MÉSZÁROS, 2006, p. 21).

E qual seria a gênese da alienação do trabalho? Decerto que tal processo perpassa pela instituição da propriedade privada, isto é, pela oposição social entre donos dos meios de produção (terras, empresas, máquinas) e os que apenas dispõem de sua força de trabalho para sobreviver. De forma que essa situação impõe dificuldades e obstáculos para o indivíduo objetivar suas potencialidades e se apropriar dos frutos do seu trabalho e da cultura produzida pela humanidade. Obviamente a sociedade atual encontra-se em um nível de complexidade maior do que a rígida dicotomia patrão-empregado, capitalista-operário. Contudo, a contradição capital-trabalho ainda permanece como principal barreira para que além de realizar seu sonho individual, ao modelo estadunidense do *self mademan*, possam os trabalhadores atuarem no sentido da construção de um projeto coletivo, de socialização dos frutos do trabalho.

A entrevista de Lucas Costa traz outro ponto importante: o fato de uma pessoa não estar feliz com seu trabalho não significa simplesmente que tenha repulsa pelo mesmo, mas que a forma como é condicionada a fazê-lo e os objetivos aos quais está vinculado são diretamente ligados à sua satisfação. Basta pensar no artesão pré-industrial em sua oficina e no artesão empregado na manufatura ou na fábrica. Há uma sensível diferença entre as referidas situações que não diz respeito apenas à profissão, mas a maneira como ela é organizada e submetida ao processo produtivo. É o que constata Jacques Duraffourg (2007, p. 72) ao entrevistar a costureira italiana, funcionária de uma empresa que adota a nova lógica de produção têxtil:

> Hoje lhe exigem, como ela diz, "nada de refinamento, pois assim você perde tempo e nós perdemos dinheiro". Eu ainda a vejo pegando uma calça, me mostrando e dizendo: "você vê, me obrigam a fazer esta merda". Porque sua empresa fabrica cada vez mais para tal cadeia de grandes lojas, ela não deve mais trabalhar como aprendeu. E isto é para ela insuportável, muito mais do que suas condições materiais de trabalho.

A revolta da mulher não está no fato de ser costureira, mas sim pela situação que obriga a empenhar sua atividade em um produto que lhe é estranho, levando ao divórcio com a sua atividade (MARX, 2011). A causa do estranhamento perpassa pelo elemento de mediação que se inseriu entre a costureira e sua atividade, que ao invés de ser por ela empregada, não só a emprega, como a controla, isto é, o capital.

> c) Na verdade, Che é um caso digno de admiração. Ele conseguiu converter o trabalho em sua principal diversão. "Outros se divertem indo nadar na piscina ou na praia, eu me divirto e me entretenho com o trabalho". Aos domingos, quase sempre ele ia fazer trabalhos voluntários. O que eu estou dizendo não é nenhum tipo de adoração, nem de apologia, eu nem sou admirador incondicional de Che. O fato é que ele conseguiu transformar o trabalho em seu principal entretenimento, em sua principal diversão. É uma verdade inquestionável e digo isso desapaixonadamente. Eu, por exemplo, não conseguiria –Enrique Oltuski, veterano da revolução cubana (MONTES-BRADLEY, 2006).

Tem-se outra face do trabalho. Não é apenas expiação, sofrimento, mas uma atividade na qual o indivíduo se encontra, se diverte, se realiza. Marx (MÉSZÁROS, 2006) foi um dos que compreenderam essa realidade ao criticar a acepção negativa com que as escrituras do Velho Testamento entendia a questão. Se a sua própria natureza "condenou" o ser humano a viver dos frutos de seu suor, não seria através da mesma atividade que ele haveria de encontrar os meios para viabilizar sua libertação? Não é gratuito que para muitos movimentos sociais tratar da terra significa direito ao trabalho,

e ter um trabalho, ainda que numa condição de exploração, é uma condição necessária para abolir essa própria exploração.

> Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores desempregados, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a "racionalidade" no âmbito produtivo e a "irracionalidade" no universo societal (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 348)

Na sociedade moderna parece não haver problema que as pessoas se empenhem cotidianamente em atividades que são motivos para frustração e aborrecimento. Esta situação não é entendida como algo transitório, específico de um determinado estágio da organização produtiva, mas como inerente à própria natureza do trabalho, o que implica negligenciar a contradição dos interesses de classe de depositar no indivíduo a responsabilidade por suas tragédias. As pessoas que realmente são felizes em suas atividades, exceções que confirmam a regra, atingiram tal patamar devido à sua própria competência, à sua empregabilidade, cabendo às outras se contentarem com o que lhes foi reservado, já que certas atividades sempre serão motivos para aborrecimento e sempre necessitarão de gente que se ocupe delas (o próprio Che, que mesmo no posto de ministro da indústria não se furtava em colaborar no corte da cana, admitia ser aquela atividade a que mais lhe aborrecia).

Naturaliza-se assim uma situação decorrente das relações sociais de produção. A acomodação dentro desses limites revela uma noção atemporal de História, que a relação do ser humano com seu trabalho, se foi, não será mais outra, senão esta onde ele é confrontado por forças cegas que impedem sua plena realização. A única maneira possível para o indivíduo conquistar um emprego é se opondo ao outro de sua classe, é se lançar na concorrência de forma similar a qual os comerciantes procedem com as mercadorias. "[...] na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara" (MARX, 2011, p. 118). A busca para atingir objetivos individuais e garantir a sobrevivência, leva homens e mulheres a se confrontarem no mercado, se apartarem de sua espécie, se alienarem do seu ser genérico.

> d) [...] Eu não tenho tempo de ter/ O tempo livre de ser/ De nada ter que fazer/ É quando eu me encontro perdido/ Nas coisas que eu criei/ E eu não sei/ Eu não vejo além da fumaça/ O amor e as coisas livres, coloridas/ Nada

> poluídas/ Ah, eu acordo prá trabalhar/Eu durmo prá trabalhar/ Eu corro prá trabalhar [...] (OS PARALAMAS DO SUCESSO, 1996)

Exploração, intensificação, perda de sentido. A crescente extenuação do trabalhador em sua atividade cotidiana interfere diretamente no modo como aproveita seu tempo livre; a amputação cotidiana do seu espírito criativo concorre para arruinar a vida fora do trabalho.

A relação entre trabalho e tempo livre está na base para a dupla alienação do trabalhador. De dia tem-se o indivíduo que se perde nas próprias coisas que cria e a noite tem-se a coisa que para cobrar de volta a sua humanidade consome a mercadoria produzida. Se o processo fosse entendido apenas nos parâmetros quantitativos já configuraria uma troca desigual, pois a força de trabalho empenhada na produção não é remunerada considerando o valor produzido ou as necessidades demandas para o pleno desenvolvimento físico e intelectual, mas somente pelo critério de sua reprodução, isto é, a mera subsistência.

A questão avança em outra frente, não tão perceptível quanto o salário de José ou o lucro de João. A dificuldade reside em mensurar as consequência para o subjetivo do indivíduo de uma determinada rotina de trabalho. Ou alguém é capaz de calcular o preço de se ignorar Mozart, Portinari, Chaplin, Lima Barreto? Da depressão, da crise de ansiedade, da síndrome de burnout[2], do suicídio? Dos conflitos familiares, do passeio com os filhos? Da submissão ao álcool e demais drogas? Relacionar a totalidade acima somente ao elemento econômico é demasiado exagero, mas desconsiderar o seu vínculo com as condições de trabalho ou com a carência deste é destituir o trabalho do seu papel vital de mediação social. Induz a considerar que as disfuncionalidades psíquicas devem ser tratadas e resolvidas dentro da cabeça. Mas a contradição, a alienação, não está alojada no crânio, mas antes é obra da produção humana.

A crítica da alienação não se resume aos aspectos quantitativos, econômicos e materiais, mas envolve também os elementos subjetivos, psicológicos, cujas consequências são tão caras para o desenvolvimento ominilateral da humanidade. Importa considerar que

> A dupla manifestação (qualitativa e quantitativa) provém, obviamente, do fato que, para o trabalhador, o período de trabalho não é apenas a forma

[2]A síndrome de burnout, ou síndrome do esgotamento profissional, é um distúrbio psíquico descrito em 1974 pelo médico estadunidense Herbert J.Freudenberger. É caracterizada pelo estado de tensão emocional e estresse crônicos provocados por condições de trabalho físicas, emocionais e psicológicas desgastantes.

> objetiva da sua mercadoria vendida, da sua força de trabalho (sob essa forma, a troca de equivalente, ou seja, a relação quantitativa também é um problema para ele), mas, ao mesmo tempo, a forma que determina sua existência como sujeito, como homem (LUKÁCS, 2003, p. 339).

e)

A objetivação da atividade produtiva num produto e o condicionamento da troca do salário percebido pelo mesmo induzem a uma transmutação na qual a mercadoria aparece aos sentidos humanos como se fosse dotada de vida própria, como alguém que faz parte da família, capaz de unir amigos, de facilitar romances, estreitar e mediar as relações entre as pessoas. Ela não é somente objeto resultado do processo material de produção, mas portadora de individualidades, singularidades, agregadas no momento da concepção e consumadas em sua exposição e venda. De forma que não é somente na canção infantil que onde antes havia "madeira, matéria morta", agora "não há nada no mundo com mais vida que uma porta" (VINÍCIUS DE MORAES, 1980). Como na Matrix, os criadores foram submetidos às criaturas, condenados a alimentá-las com sua energia. O que está morto parece vivo, o que está vivo, "caminha para morte pensando em vencer na vida" (BELCHIOR, 1979). Chega-se ao ponto que a posse de determinada mercadoria é condição para se ter uma vida social. A capacidade da pessoa de adquirir bens sobrepõe a sua personalidade. Na verdade, a própria personalidade é entendida pelo potencial de consumo. As mercadorias que o indivíduo consome vão indicar a sua importância, o que ele representa. Prevalece então o *ter* sobre o *ser* (MARX, 2011).

A unidade padrão que pode ser trocada por todos os produtos é alçada então ao patamar de riqueza por excelência. O dinheiro é capaz de operar transmutações que superam a conversão da água em vinho, da pedra em pão, sem precisar para isso de nenhum messias, pois em si já é um deus, um deus mundano que se basta. Sob o império do consumo nem o dia do Senhor escapa da dessacralização. O falso profeta multiplica milagres no atacado: onde havia paz, agora há guerra, onde havia amor, agora

há ódio e vice-versa. E a cada dia que passa as fundições aumentam a bitola dos alfinetes ao passo que os camelos seguem sua rígida dieta. As referências e as virtudes se perdem. Opiniões e julgamento se confundem. Não se distingue o joio do trigo, pois

> O dinheiro é o bem supremo, e deste modo, também o seu possuidor. Além disso, o dinheiro poupa-me, ao esforço de ser desonesto; por consequência, sou tido na conta de honesto; sou estúpido, mas o dinheiro constitui o espírito real de todas as coisas: como poderá o seu possuidor ser estúpido? Ademais, ele pode comprar para si as pessoas talentosas: quem tem o poder sobre as pessoas inteligentes não será mais talentoso do que elas? (MARX, 2011, p. 169).

f) Birdman or the unexpected virtue of ignorance[3]

A alienação não é um estado de absoluta conformidade e aceitação. Sua percepção, porém, não significa necessariamente um rompimento, mas antes seu entendimento. Para além da negação, a superação do estado de alienação, enquanto projeto de emancipação humana, só pode ser levada a cabo com a abolição das relações de produção do capital, implicando a eliminação das instâncias de mediação de segunda ordem (MÉSZÁROS, 2006 e 2011), tais como o capital e o Estado, que se interpuseram entre o ser humano e a natureza, entre o ser humano e seu próximo.

O drama do indivíduo ao negar a subjetividade coisificada para alcançar a objetivação essencialmente humana é, ao mesmo tempo, tão inspirador quanto trágico. A confusão entre aparência e essência faz do ato heroico de busca da liberdade, insanidade, e desloca a noção de heroísmo para dentro dos marcos do frenesi consumista. A arte também imita a vida. Do artista da praia do Leme ao vencedor de 4 Oscar:

Um ator atormentado pela voz de um trabalho passado. Relembrando o momento em que esteve em maior evidência, que lhe fez ser conhecido pelo público. Seu personagem, um famoso super-herói *hollywoodiano*, não conquistou a crítica, não realçou seu talento, deixando a impressão que qualquer outro que estivesse sob aquela fantasia em nada mudaria a situação.

A busca por uma objetividade perdida, fetichizada na fantasia do homem-pássaro, leva o ator a montar com suas próprias expensas um espetáculo na Broadway. Entre todas as dificuldades enfrentadas na empreitada, a recorrente voz do homem

[3] O homem pássaro ou a inesperada virtude da ignorância.

pássaro insiste no retorno ao personagem como condição necessária para a realização profissional e pessoal.

O desfecho da obra aponta, como já está presente no seu subtítulo, que coexiste com a ignorância a virtude, que a condição de alienação traz consigo os germens de sua própria negação e superação. Os pássaros ao final indicam que o homem, a sua maneira, enfim se libertou da gaiola de ouro, mas que *somente como animal conseguiu reencontrar a sua natureza humana*, pois o rompimento individual com a alienação num mundo ainda alienado, se possível, significaria objetivamente passar de uma condição de alienação *neste* mundo para a situação de alienação *deste* mundo, isto é, a superação particular do estado de alienação, considerando a natureza gregária do ser humano, seria a própria alienação absoluta.

> A produção do singular isolado fora da sociedade – um caso excepcional que decerto pode muito bem ocorrer a um civilizado, já potencialmente dotado das capacidades da sociedade, por acaso perdido na selva – é tão absurda quando o desenvolvimento na linguagem sem indivíduos vivendo *juntos* e falando uns com os outros (MARX, 2011b, p. 40).

Eis uma breve abordagem da categoria trabalho dentro dos quadros conceituais do materialismo histórico: elemento primordial no processo da objetivação do ser e na humanização da natureza e, ao mesmo tempo, atividade na qual o indivíduo arruína seu espírito ao se exteriorizar em algo estranho, que não lhe pertence. Ao passo que na primeira relação se tem uma condição inerente à natureza humana, a segunda é uma forma transitória, que somente é perdurável enquanto persistirem às condições materiais das quais ela é expressão, das quais ela é produto, mas também ingrediente. Logo, não se trata de uma condição absoluta. Há sempre de se preservar uma facção rebelde do subjetivo que não está disposta a depor armas. Quiçá um cessar fogo, mas nunca a capitulação definitiva. Depressão, loucura, demência, suicídio. Entusiasmo, consciência, criatividade, sublimação. Em quantas dimensões essa disputa se desenrola, se manifesta? "É uma contradição que não se resolve, mas se desenvolve". Nas fábricas, nas lojas, "nas escolas, nas ruas, campos, construções".

Sim, também nas escolas. Há muito que o processo de produção capitalista implodiu a ideia do porto seguro que se pensava ancorar as atividades ditas imateriais. O capital, como um camaleão, traveste-se de camuflagens necessárias para adentrar em campos que lhe consideram um corpo estranho, um ente profano, para não escandalizar

os crentes que acreditam ser o Estado o messias da provisão, para ocultar o tanto falsa é esta concepção (um estado feuerbachiano).

Ser a educação uma prática cuja legitimação está na condição de comunicação entre pessoas livres em diferentes graus de maturação humana, promoção do homem parte a parte, educando e educador (DUARTE; SAVIANI, 2010), não a exime da subsunção às relações sociais de produção, mas ao contrário, na perspectiva dominante, induz a tal necessidade. O capital, no campo da educação, ensina submissão e ignorância, pratica adestramento e doutrinação. O trabalho docente, portanto, não está fora de sua alça de mira, de maneira alguma lhe é indiferente. Convida-se para esta análise.

Capítulo 2. Trabalho docente e capital

Outra aula

Numa das aulas da disciplina Trabalho docente: teoria e produção do conhecimento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, o professor Wanderson Ferreira Alves, a propósito de explicitar aspectos que caracterizam o trabalho docente face a outras formas laborais, remeteu-se a um debate ocorrido em fins da década de 1990 que ele leu na revista da Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP). De um lado o economista Luiz Carlos Bresser Pereira, que ocupou o cargo de Ministro de Administração e Reforma do Estado (MARE) durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, do outro, a professora Marilena Chauí.

Segundo Wanderson, em certo momento ao defender a escola pública, Chauí sustentou que a educação não é um serviço, mas um direito constitucional, portanto não poderia ser mercantilizada. Considerando, hipoteticamente, que acontecessem mudanças na legislação que desobrigasse o Estado brasileiro a prestar o *serviço educacional* aos seus cidadãos como ficaria a questão? Decerto que como o Direito é expressão das lutas e contradições sociais de uma época, existem fatos que são legais, mas são imorais, como os inúmeros privilégios dos parlamentares brasileiros ou o valor do Piso Salarial Profissional Nacional dos profissionais do magistério, assim como existem situações ilegais, mas que não são imorais, como a do professor que lancha na escola a merenda que de acordo com a legislação é destinada somente aos estudantes.

Para o professor, Chauí recorreu a um argumento retórico (compreensível devido à disputa política que se desenrolava), pois a educação, assim como a saúde, de fato é um serviço, mas que devido a sua própria natureza, passa a apresentar disfuncionalidades que a desqualificam quando ofertada em âmbito meramente privado. A classificação da educação no campo dos serviços não significa entendê-la como uma mercadoria, menos equipará-la a outro serviço qualquer, desconsiderando a sua importância como elemento primordial na formação humana. Significa apenas uma definição necessária para compreendê-la dentro dos marcos da economia. De forma que "*Serviço* não é em geral mais do que uma expressão para o *valor de uso particular* do trabalho, na medida em que este não é útil como coisa mas como atividade" (MARX, 1985, p. 118)".

A partir de sua inserção no modo de produção, é importante pensar em que medida o trabalho docente, como serviço que é, se qualifica perante outras atividades desenvolvidas na esfera pública e também na iniciativa privada. Tal análise precisa ser feita considerando no mínimo dois aspectos: a partir dos elementos que conferem a sua especificidade, isto é, sua natureza, e na sua interação com as relações sociais de produção. Em que pese reconhecer a relação intrínseca entre ambos, que configuram sentidos e possibilidades para a prática docente, nesse momento pretende-se analisar particularmente o segundo aspecto, deixando o primeiro para a parte final do trabalho.

De início, não se pode esquecer o local em que o trabalho docente se realiza: a escola. Visto que, as abordagens do trabalho docente e da escola se entrecruzam e se relacionam mutuamente devido ao vínculo orgânico existente entre ambos, o pesquisador que vise captar mais de perto as nuances de qualquer um desses objetos não pode perder de vista essa relação, sob pena de construir interpretações carentes de uma totalidade mínima.

> Professor e escola são duas categorias que se constituíram historicamente relacionadas uma à outra, vinculadas conjuntamente aos processos e práticas sociais que produzem indivíduos partícipes das trajetórias histórico-culturais das sociedades em que vivem (VORRABER, 1995, p. 85).

As primeiras análises críticas sobre a função da escola foram postuladas pelas assim chamadas teorias crítico-reprodutivistas a partir da década de 1960. Destaca-se entre outros os trabalhos de Althusser (Os Aparelhos Ideológico de Estado, 2007) e Bourdier e Passeron (A Reprodução, 2008), estudos em que os autores apresentam os conceitos de Violência Simbólica e de Capital Cultural. Grosso modo, a escola é vista como um local organizado para a reprodução cultural e material da ordem vigente e da socialização dos alunos por meio do disciplinamento e da inculcação ideológica. Longe de ser um instrumento de equalização social, como queriam as tendências pedagógicas tradicionais, ela tende a se constituir como instituição que não só reproduz, mas também legitima e naturaliza as desigualdades sociais de acordo com os interesses da classe dominante.

Embora uma das funções da escola pública seja realmente a reprodução social, isso não impede que dentro dela ocorram manifestações que desafiem seus fins programáticos e escapem do controle estatal. A presença de entes subjetivos que sentem, que raciocinam, que falam, faz com que a todo momento exploda em seu interior contradições, ora individuais e isoladas, como são os ditos atos de indisciplina,

ora coletivas e organizadas, vide as ocupações de instituições educacionais ocorridas em São Paulo (2015), Goiás (2015), Rio de Janeiro (2016) e Paraná (2016), para ficar apenas em alguns exemplos.

> [...] as escolas não são 'meramente' instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas [...] Ela subteoriza e portanto negligencia o fato de que as relações sociais capitalistas são inerentemente contraditórias sob algumas formas muito importantes (APPLE, 2001, p. 30).

Nessa escola, perpassada por conflitos sociais, envolvida por tantas contradições, receptáculo dos interesses de grupos distintos, é onde se desenvolve a atividade docente. No decorrer da presente exposição a concepção adotada de escola será melhor delineada. Importa caracterizar no momento como o trabalho do professor se insere em meio às relações das estruturas econômicas que permeiam a área educacional.

2.1 Trabalho produtivo. Trabalho improdutivo

Um primeiro ponto importante a considerar é a posição da atividade docente enquanto trabalho produtivo ou improdutivo. Antes de prosseguir, duas considerações pertinentes. A primeira refere-se à advertência feita por Silva (1992, p. 181): "São acadêmicas, no pior sentido, as discussões sobre se o trabalho docente é produtivo ou improdutivo, se produz mais valia ou não, se não estiverem vinculadas às suas implicações políticas estratégicas". É um equívoco que se espera não cometer.

Em segundo lugar, o objetivo principal aqui é delinear a relação existente entre o trabalho docente e o processo de produção capitalista e não encaixar o primeiro dentro do segundo a partir das suas semelhanças com outras atividades laborais essencialmente capitalistas. Não se trata de defender esta ou aquela tese, se o magistério é uma profissão, se o professor é um proletário ou está em processo de proletarização. Muitos autores (APPLE, 1989; ENGUITA, 1991; SILVA, 1992; TUMOLO, 2008; ARROYO 1980, entre outros) já trataram (e bem) dessa seara, e no desenvolvimento da exposição suas contribuições serão levadas em conta. Para evitar, no entanto, a existência de lacunas nas interpretações, entende-se inicialmente que o professor está inserido na categoria de *classe-que-vive-do-trabalho,* que inclui não apenas os trabalhadores

produtivos, mas "[...] também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo [...]" (ANTUNES, 2005, p. 102) .

São fartas as passagens em Marx onde conceitua trabalho produtivo. No momento, apenas duas bastam. Na primeira, estabelece o que é trabalho produtivo no capitalismo, e na segunda, a possibilidade de uma mesma atividade ser produtiva ou improdutiva. Segue:

> *Trabalho produtivo* portanto é o que – no sistema de produção capitalista – produz *mais valia* para o empregador o que transforma as condições materiais de trabalho em capital e o dono delas em capitalista, por conseguinte trabalho que produz o próprio produto como capital [...] o que, para o trabalhador, apenas reproduz valor previamente determinado de sua força de trabalho, mas, como atividade geradora de valor, acresce o valor do capital, ou contrapõe ao próprio trabalhador os valores que criou na forma de capital (MARX, 1987, p. 391).

> Por isso, um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo [...] Um mestre escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento é um trabalhador produtivo (MARX, 1985, p. 115)

Nesse sentido, é de entendimento de muitos autores (CATINI, 2008; TUMOLO, 2008; CARCANHOLO, 2007), que o professor empregado na rede privada é um trabalhador produtivo, pois por meio de suas aulas gera para o "empresário da fábrica de conhecimento" um valor que permite a este não só recompor o montante financeiro dispendido na manutenção do prédio, na compra de materiais pedagógicos como apurar no final uma quantia que a economia política burguesa comumente chama de lucro. Dessa forma,

> Todo professor que troca seu trabalho por capital, que vende sua força de trabalho a um capitalista, é um trabalhador produtivo da mesma forma que o é um operário siderúrgico ou um agricultor assalariado. O capital de serviços é tão produtivo quanto o capital industrial (ENGUITA, 1993, p. 271).

Quanto ao professor da rede pública, a questão é um pouco mais complexa. Fazendo uma rápida digressão histórica, tem-se que o surgimento da escola pública de massas no ocidente é decorrente do duplo movimento revolucionário europeu: a Industrial, ocorrida na Inglaterra, entre as últimas décadas do século XVIII e as iniciais

do século XIX, e a Francesa, que se inicia em 1789 e chega até a primeira década do século XIX. Se para a primeira, a escolarização do povo era uma condição necessária para a reprodução das forças produtivas (leia-se exército de trabalhadores industriais), para segunda, tratava-se da concretização do ideário de razão e ciência herdado do Iluminismo.

De acordo com as informações de Apple (1995), Nóvoa (1991) e Enguita (1989) foi na última metade do século XIX que houve nos países de industrialização avançada a acelerada expansão da rede pública de ensino. Já nos países de industrialização tardia, tais como Portugal, Espanha e em certa medida o Brasil, esse processo se inicia nas primeiras décadas do século XX. É no bojo deste movimento, quando o Estado assume definitivamente a responsabilidade pelo ensino, que vai ocorrer aquilo que Nóvoa (1991) identificou como *estatização* ou *funcionarização do magistério*, marcado pelo processo de assalariamento do professorado. Essa subordinação do trabalho docente ao Estado trouxe por um lado níveis mínimos de profissionalização, mas por outro levou à redução progressiva da autonomia da atividade, efetivada por mecanismos de prescrição e controle que se encontram no cerne do processo de burocratização do trabalho docente (no terceiro capítulo isso será melhor explorado). Repetindo, se isso transformou o professor em proletário, se tornou o magistério uma semi-profissão (ENGUITA, 1991) ou de proletarização inconclusa (APPLE, 1989), não é o problema que interessa no momento.

A partir dessas considerações, algumas perguntas básicas sobre o trabalho dos professores da rede pública de ensino: para quem ele vende sua força de trabalho, isto é, quem é o seu patrão? O Estado naturalmente, seja municípios, unidades federativas ou a União. De onde provém seu salário? Do fundo de impostos arrecadados. De que maneira esse governo extrai mais valia, sobretrabalho do professor? Necessariamente não há aqui extração direta de mais valia como ocorre na iniciativa privada. A exploração nesse caso é mediada. É da lógica funcional do Estado capitalista estabelecer limites para suas despesas operacionais, o que inclui reduzir o possível os recursos destinados as áreas sociais (educação, saúde, previdência, etc.), para que possa cumprir seu objetivo essencial enquanto instituição burguesa: transferência de verbas públicas para cofres privados, traduzindo, pagamento da dívida pública (interna e externa), amortização dos juros da dívida, financiamento (por meio de isenções tributárias ou empréstimos diretos) de empreendimentos particulares, etc.

> É a esta propriedade privada moderna que corresponde o Estado moderno, adquirido pouco a pouco pelos proprietários privados através de impostos, tendo caído inteiramente nas suas mãos por força do sistema da dívida pública e cuja existência depende exclusivamente, pelo jogo da alta e da baixa dos valores do Estado na Bolsa, do crédito comercial que lhes é concedido pelos proprietários privados, os burgueses [...] Com a emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular ao lado da sociedade civil e fora dela; mas este Estado não é outra coisa senão a forma de organização que os burgueses dão a si mesmos por necessidade, para garantir reciprocamente sua propriedade e os seus interesses, tanto externa, quanto internamente [...] Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política (MARX; ENGELS, 2008, p. 73 e 74)

Se na iniciativa privada são as mensalidades pagas pelos alunos que garantem ao empresário da educação não só quitar os custos de funcionamento da instituição, incluindo os salários do corpo docente, na rede pública, a massa destinada aos salários não é resultante do trabalho vendido pelos professores a alguém, seja quem o for, mas de impostos que são pagos por todos os contribuintes, inclusive aqueles que não fazem uso da escola pública ou que por ela nunca passaram. Sendo esse valor de natureza social, decorre que é de interesse coletivo a sua aplicação assim como os resultados proporcionados, o que coloca à atividade docente desempenhada na rede pública em condição diferenciada perante a iniciativa privada.

Compreende-se então que esse montante existe antes e independente do professor querer ou não lecionar, e que ao menos diretamente (e Marx frisa esse advérbio) a atividade docente na rede pública não contribui para aumentá-lo, valorizá-lo. O professor da rede pública de ensino troca seu serviço por *renda* e não por capital; sua atividade não faz acrescer, ao menos imediatamente, a massa de capital, não é objeto de extração de mais valia a ser acumulada por um indivíduo ou uma classe específica. Assim Marx (1987, p. 273) colocou a questão na crítica a um economista que lhe foi contemporâneo:

> Aí temos um fato inconcebível. A descoberta feita por Nassau, de viverem o Estado e o professor a expensas do capital e não da renda, dispensa comentários. Nassau, se com isso pretende dizer que vivem do lucro do capital, nesse sentido, portanto, a expensas do capital, esquece que a renda do capital não é o próprio capital e que essa renda, o resultado da produção capitalista, não é despendida antes para a reprodução, ao contrário, dela provém. Ou está convencido de sua ideia porque certos impostos entram nos custos de produção de determinadas mercadorias? Ou seja, nas despesas de

> determinados ramos de produção? Então saiba que isso é apenas forma de tributar a renda.

Ser trabalhador improdutivo, se não é azar, também não é sorte. Da mesma forma que todo trabalhador produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo (MARX, 1985; ANTUNES, 2005), todo trabalhador produtivo é explorado, mas nem todo trabalhador explorado é produtivo. A exploração da força de trabalho alheia, decorrente da instituição da propriedade privada, ocorre quando a remuneração paga ao trabalhador não é o suficiente para cobrir suas necessidades vitais (comer, vestir, morar) como também impossibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, que naturalmente requerem estado de espírito adequado e tempo livre necessário para sua efetivação. A exploração do trabalhador, gerando ou não mais valia, é uma condição inerente ao assalariamento no sistema capitalista de produção. "Em vez do mote *conservador*: '*Um salário justo por uma jornada de trabalho justa*!', deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: '*Abolição do sistema de trabalho assalariado*", é a mensagem de Marx (2012, p. 141) em seu discurso aos operários alemães.

2.2 Mediações e relações do trabalho docente

Prosseguindo, a remuneração é um dos pontos principais, se não o principal, pelo qual se efetiva a exploração do trabalho docente, pois dela decorre várias consequências, como o aumento da carga horária de trabalho e consequentemente a redução do tempo livre. Nota-se que entre os profissionais de ensino superior, os trabalhadores do magistério são os que recebem os menores salários. E de onde vem essa condição? Trata-se de uma questão complexa e espinhosa que perpassa por elementos culturais, históricos, ideológicos, além, é claro, pelo fator econômico. A literatura sobre o tema, rica em quantidade e diversidade, inclui desde os processos de feminização e proletarização do magistério até a crítica à ideia do sacerdócio. Partindo de uma abordagem genérica, isto é, sem fazer cortes específicos, considera-se inicialmente que

> As mesmas leis gerais que regulam o preço das mercadorias em geral, também regulam naturalmente o salário, preço do trabalho [...] o preço do trabalho será determinado pelos custos de produção, pelo tempo de trabalho necessário para produzir esta mercadoria: a força de trabalho (MARX, 2012, p. 43)

Em regra geral, os custos para a formação do professor são menores do que os gastos para se ter advogado, o engenheiro, o farmacêutico ou o médico. Basta constatar o preço das mensalidades dos diversos cursos em uma universidade privada. Essa tendência se radicaliza na medida em que, com o avanço das tecnologias de comunicação, são oferecidos cursos de licenciatura nas modalidades semipresencial e a distância. Não se forma por esse meio em direito, por exemplo, e mesmo se a lei permitisse, não seriam muitos que levariam a sério tal empreitada.

Além dos custos de formação, o próprio caráter improdutivo do setor da educação pública influi na definição do valor dos salários dos professores. Pois,

> Como a finalidade da produção capitalista (e, portanto, do trabalho produtivo) não (é) a existência dos produtores, mas sim a produção de mais valia, todo o trabalho necessário que não produza sobretrabalho é supérfluo e carece de valor para produção capitalista. O mesmo é válido para uma nação de capitalistas. Todo o produto bruto que só reproduz o trabalhador, ou seja, que não reproduz produto líquido nenhum (sobreproduto), é tão supérfluo como esse mesmo trabalhador (MARX, 1985, p. 121)

Mas se considerarmos a escola como *lócus* essencial de preparação para a integração nas relações sociais de produção (ENGUITA, 1989), como instância mediadora do capital (FRIGOTTO, 1984) e produtora de um conhecimento técnico-administrativo (APPLE, 1989) necessário para a reprodução social, seria equivocado supor que a atividade docente contribui *indiretamente*, de forma *mediata*, para a extração do trabalho excedente, como sugerem alguns autores (CARCANHOLO, 2007; HYPOLITO, 1997; CATINI, 2008)?

É preciso lembrar que nos tempos de Marx (1818-1883) o setor de serviços era praticamente inexpressivo, sendo a indústria o grande empregador e produtor de riquezas. Ao se referir, por exemplo, aos trabalhadores cuja produção é inseparável do ato de consumo (professores, médicos, oradores, atores) constata que "[...] todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto da produção, são tão insignificantes que pode ficar de todo despercebidas" (MARX, 1987, p. 404). A consciência que Marx tinha dos limites de sua análise é posta sem delongas: "Até aqui conhecemos o capital apenas no interior do processo imediato de produção. Só mais adiante se poderá passar à análise relativa a outras funções do capital e aos agentes de que se serve no quadro dessas funções" (MARX, 1985, p. 120).

A expansão do setor de serviços é um fenômeno relativamente recente, ligado intimamente ao desenvolvimento tecnológico, acelerado com a terceira revolução industrial e à reestruturação produtiva, momento que ocorreu na indústria a redução do capital variável em favor do trabalho morto, provocando o êxodo de parte do operariado para outras esferas econômicas Portanto, o avanço do mercado de serviços (áreas da educação, saúde, segurança, alimentação, etc.) é uma consequência direta das transformações industriais, ocasionando inclusive o surgimento de novas formas de contratos trabalhistas com maior grau de precarização e o aumento da informalidade (ANTUNES, 2005, 2005b).

A interação crescente entre trabalho produtivo e improdutivo, resultantes desse processo, induz a pensar como o trabalho desenvolvido na escola se relaciona com o mundo produtivo. Ainda que não seja nas instituições escolares que são formados os trabalhadores nas especificidades de suas atividades, não se pode esquecer que todos os indivíduos, salvo algumas exceções, compartilham algo em comum: por meio da escola obtiveram a formação mínima, necessária para a inserção social. E isso, não pode ser negligenciado. Assegurar a unidade ideológica necessária de um corpo social, o consenso na linguagem de Gramsci (2004), não é uma tarefa simples. Ainda que a religião e a mídia exerçam também essa função numa sociedade alienada, a educação, por ter dotação orçamentária específica, por sua obrigatoriedade constitucional e por ser legitimada perante o corpo social, é a instituição que por excelência cumpre esse papel.

O valor dessa formação, considerada em termos individuais, não é algo que chame atenção, e chega até parecer irrisório quando se tem em conta que o valor diário para a merenda de um aluno de ensino fundamental não atinge R$ 0,50 (cinquenta centavos de real). Mas quando se considera que o número de alunos matriculados na rede pública de ensino básico no Brasil é maior que a população da Espanha, e se mede a estrutura necessária, ainda que precarizada, para o sistema poder minimamente funcionar, a coisa toma outros contornos. Daqui decorrem ao menos três pontos que se relacionam e se determinam entre si: a natureza dos valores gastos com a educação pública, especialmente com o elemento humano; a noção predominante que se tem do trabalho docente, enquanto processo e resultado e; o avanço do capital sob a escola pública.

Parte-se do princípio que o valor gasto com a formação inicial da força de trabalho, isto é, o ensino da leitura e escrita, das operações matemáticas básicas e da iniciação e condicionamento às regras sociais propiciam para as esferas superiores de

formação e para o próprio mercado um indivíduo que sem dúvida é mais produtivo do que outro analfabeto e indisciplinado. Mas, se essa evidência, entendida dentro do processo de produção e reprodução do capital, não é suficiente para considerar que o trabalho do professor é produtivo, sob qual categoria este pode ser entendido? Marx (1987, p. 147) trouxe um apontamento importante para se pensar a questão:

> No tocante à compra dos serviços que preparam, mantêm, modificam etc. a força de trabalho, em suma, a especializam ou, pelo menos, a conservam, como, por exemplo, o serviço do professor, desde que seja "industrialmente necessário" ou útil, e o serviço do médico, enquanto mantém a saúde e assim conserva a fonte de todos os valores, a própria força de trabalho etc., são serviços que em troca produzem "uma mercadoria vendável", a saber, a própria força de trabalho, e entram nos custos de produção dela [...] *Está assim claro que o trabalho do médico e do professor não gera diretamente o fundo por que eles são pagos, embora esse trabalho entre nos custos de produção do fundo que gera todos os valores que existam, isto é, nos custos de produção da força de trabalho* (grifo nosso).

Esses custos de produção, algures também chamados de "falsos custos" de produção (de natureza improdutiva, acessória ou incidental), estão na base da produção da força de trabalho. Quanto menor forem os gastos com os professores, maior será a capacidade de formação da escola. O capital ganha em dobro: ao se apropriar das economias feitas pelo Estado e ao ter disponível uma farta oferta de força de trabalho minimamente instruída que puxa para baixo o valor dos salários ao mesmo tempo que aumenta a taxa de lucro. Apesar de não estar vinculada diretamente ao processo de produção de mais valia, a atividade do professor tem um valor estratégico para a acumulação, pois "do ponto de vista do capital em geral, portanto, é necessário aumentar a produtividade do trabalho de ensinar para diminuir o custo da força de trabalho" (ENGUITA, 1993, p. 281).

Esse é um dos principais motivos que explica o processo de feminização do magistério. Como identificou Apple (1995, p. 58) no caso estadunidense,

> [...] os custos das escolas distritais, e ainda mais com a escolaridade obrigatória, eram às vezes muito altos. Uma maneira de controlar esses custos crescentes foi alterar as práticas aceitas de recrutamento, foi só empregar mestres mais baratos – mulheres.

Vale ressaltar, como defendeu o próprio Apple (1995) e também Hypólito (1997), que a entrada das mulheres no magistério não foi simplesmente um processo ocorrido de forma compulsiva, como se independente de sua vontade fossem arrancadas

de suas residências e atiradas na escola para atender a necessidade produtiva. Esse processo só pôde ocorrer, ao menos da maneira como foi, devido a conjuntura social, cultural e ideológica favorável. Se para o patriarcado cabiam as mulheres a tarefa de cuidar das crianças, por que não aproveitar essa vocação nas instituições educacionais? Para estas, além de ser um trabalho menos penoso do que o industrial, o magistério se apresentou como uma oportunidade de ascensão social e autonomia financeira. O processo de expansão do ensino público e a feminização do magistério ocorreram concomitantemente. No popular, juntou-se a fome com a vontade de comer. Assim como a presença massiva das mulheres transformou as feições do trabalho docente, o magistério contribuiu em demasia para o aumento da presença feminina no mundo do trabalho. Talvez não seria exagero afirmar que o magistério vanguardeou a entrada das mulheres em campos profissionais tidos como de classe média e de exclusividade masculina.

Assim como a exploração da força de trabalho feminina, as inúmeras investidas do governo para retirar direitos dos professores, a lotação das salas de aulas, a falta de vagas em CMEIs, o fechamento de escolas, entre outras ações, concorrem para a redução dos custos educacionais. Essa lógica, no entanto, é confrontada com uma contradição. O valor mínimo para manter um trabalhador de pé é representado pelos meios de subsistência que seu corpo necessita (MARX, 1971, 2002 e 2010), sendo que uma eventual queda abaixo desse nível levaria ao risco de botar a perder a reprodução dessa força de trabalho. Rebaixando-se igualmente os recursos aplicados na escola aquém do adequado para o cumprimento de sua função, provavelmente teria-se em uma quantidade maior do que a *desejável* de pessoas semi-analfabetas, analfabetas funcionais, incapazes de realizar operações matemáticas simples. Traduzindo, um excesso de força de trabalho de baixa produtividade.

Como saber a razão exata desse valor para que não haja desperdício, isto é, formar além do que se precisa (*supraformação*), despertando nos alunos capacidades que embora sejam essenciais para o pleno desenvolvimento humano, são desnecessárias do ponto de vista produtivo, nem se tenha um resultado abaixo da média estabelecida (*subformação*)? Primeiro passo: a definição de um currículo oficial. Segundo: a criação de avaliações em rede. Terceiro: a fixação de índices. Quarto: criação de um ranking. Quinto: premiação por desempenho. Sexto: punição por resultados. A grosso modo, foi nesse sentido que caminhou as reformas educacionais levadas a cabo a partir da década

de 1980 no Reino Unido e principalmente nos Estados Unidos (APPLE, 2001; FREITAS, 2012).

Cumpre aos sistemas educacionais, através de avaliações de larga escala (*standard test*), mensurar se o conteúdo ensinado e o rendimento dos alunos estão de acordo com a necessidade produtiva. Daí a razão de testes educacionais como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e a Prova Brasil se centrarem em duas disciplinas: a língua materna e a matemática. Mas não é somente. A adoção do sistema de avaliações estandardizadas traz consigo a política da meritocracia, bonificação e rankeamento, que aplicadas juntamente com as ferramentas de *acountability* e *benchmarking*, emprestadas da lógica gerencial da *New Public Management* (ALVES, 2014), atende a demandas que se pretenderam escusas, mas hoje desfilam desavergonhadamente a luz do dia. Essa é a autocrítica feita por Ravitch (2011) na delação premiada de seu triste legado a frente da pasta de educação nos Estados Unidos. Assim, explica-se a razão do movimento *Parents against standardized testing* e da denúncia de R*ace to nowhere* (ABELES; CONGDON, 2010). Mais a frente, esse tema será retomado.

Parte-se então para o segundo ponto, que é uma extensão (falsificada) do primeiro: o *produto* da atividade docente desenvolvida na escola pública tem um baixo valor. Isso provém do local que este alunado ocupa na divisão social do trabalho e pelo fato de ser ele resultado de um processo de trabalho que desejam apresentar como simples aplicação de receitas pré-estabelecidas.

O termo "produto", em itálico, é para evidenciar que o resultado da atividade do professor não é somente a aula, o conhecimento, já que esta é a própria atividade (PARO, 1993), mas o aluno instruído, em desenvolvimento. Os desdobramentos do processo de aprendizagem escapam do cotidiano escolar, materializando-se em práticas que seguramente são difíceis de mensurar, como por exemplo a contribuição de um professor para o desenvolvimento afetivo e ético de um aluno. Esse tipo de *output* não é primordial para os gestores das políticas educacionais.

O baixo valor que é atribuído ao produto escolar decorre da qualidade das capacidades que são requeridas pelo mercado. Para este, não convém considerar os caminhos complexos por quais perpassam o processo de aprendizagem (elementos cognitivos, psicológicos, estéticos, sociais), pois só lhe interessa as funções intelectuais mais simples, elementares. "Entreguem-me os alfabetizados e disciplinados", é a encomenda do setor produtivo a escola. Não se pode perder tempo dando-se ao luxo de

ler Machado de Assis, encenar Brecht, conhecer Van Gogh, explorar a fauna e a flora da região, praticar handebol. Veja o que aconteceu com as bibliotecas das escolas municipais de Goiânia: transformaram-se em salas de leitura. Que fim se deu com os projetos de cinema, música, leitura, horta dos docentes das escolas estaduais de Goiás? Alguém ainda se lembra dos eventos esportivos interescolares (Copa BEG, Copa Itaú)? Se não é produtivo, é supérfluo. O fato de na grade curricular do ensino médio das escolas estaduais de Goiás haver apenas uma aula semanal de filosofia, sociologia, artes e educação física, ao passo que são quatro aulas semanais de matemática e língua portuguesa, aponta para o perfil desejável de aluno que se busca (vide a recente MP 746 do governo federal que trata da reforma do ensino médio).

A organização do ensino público a partir das demandas mercantis concorre diretamente para a simplificação e desvalorização da atividade docente. Quanto mais simples aparenta ser um trabalho, menor a remuneração por seu desempenho. Veja-se, por exemplo, os garis. Enquanto são vistos como trabalhadores que exercem tarefas simples, embora árduas, são desvalorizados não só economicamente, mas também socialmente (https://www.youtube.com/watch?v=U6SFqhYVmaE). Mas a partir do momento em que se vê o lixo com potencial de gerar valor, na forma de materiais recicláveis, as condições de trabalho podem mudar e com elas a imagem que a sociedade tem da atividade.

E o que falta para se mudar a visão que se tem da educação pública? Deixar de conceber a escola como a fabulosa fábrica de chapas, em favor de um espaço de desenvolvimento das potencialidades humanas? Ainda que essa imagem não seja da sociedade como um todo, mas na qualidade de ideologia que é, torna-se dominante por ser a visão da classe dominante (MARX; ENGELS, 2008), é necessário mudar as relações sociais de produção para não se ter apenas outra imagem da escola, mas a própria educação ser outra. A medida para classificar e valorizar a atividade docente está umbilicalmente ligada ao valor do produto do seu trabalho. E quando se vê instituições oferecendo aos graduandos em licenciaturas complementações pedagógicas de quinze meses com aulas somente aos sábados para se obter o diploma de pedagogo (http://www.faespe.com.br/Site/Page.php?action=PagesTemplate/FAECursoCom), só resta concluir que o trabalho no magistério realmente deve ser muito fácil para ser tratado com seriedade.

2.3 Trabalho (im)produtivo

Por fim, o derradeiro ponto, refere-se ao que Frigotto (1984) classificou de *produtividade da escola improdutiva*. Embora o professor da escola pública não produza trabalho excedente, ele participa do circuito de realização da mais valia. Para a escola funcionar é necessária uma estrutura mínima (giz, livros, impressora, papel, etc.), que apesar de mínima, responde por um determinado consumo industrial, como por exemplo o milionário Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que a cada três anos proporciona chamegos, brindes e almoços em churrascaria para os docentes. De um lado a demanda, do outro a oferta. Mas não basta fornecer somente o necessário, mas também o *desnecessário*. Daí empurrar para dentro da escola, essa cliente fiel de toda hora, uma porção de coisas cuja real utilidade é no mínimo duvidosa, mas que para o circuito de realização do capital é notavelmente funcional. Dois casos recentes de duas mercadorias diferentes.

Apesar de ser público e notório o problema da defasagem de infraestrutura das escolas brasileiras, no ano de 2013 não existiam bibliotecas em 72,5% das instituições e ainda havia 13 mil que não tinham sequer energia elétrica (NETO; JESUS; KARINO; ANDRADE, 2013), o governo federal implementou a partir de 2007 o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), programa de distribuição de computadores portáteis chamados de laptops educacionais para alunos de escolas públicas. Para o MEC "O equipamento adquirido contém sistema operacional específico e características físicas que facilitam o uso e garantem a segurança dos estudantes e foi desenvolvido especialmente para uso no ambiente escolar" (disponível em http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca). O fato de que o processo de compra dos equipamentos foi suspenso duas vezes devido a irregularidades referentes a sobrepreço e ilegalidade de itens do edital, já era um elemento indicativo de quem seriam os principais beneficiados com o projeto.

Menos de uma década depois e 330 milhões de reais gastos, o projeto encontra-se parado. Há vários relatos de softwares que não funcionaram perfeitamente e de computadores que permanecerem na embalagem aguardando a formação de professores e a adequação estrutural dos prédios escolares. O próprio MEC, que no início do projeto não apresentou evidências científicas que o justificasse, da mesma forma, não apresenta agora os seus respectivos resultados (ao menos nada consta a respeito na página eletrônica da instituição).

Há cerca de cinco anos, a Rede Municipal de Ensino de Goiânia adquiriu a coleção do programa Escola da Inteligência, idealizada pelo psiquiatra Augusto Cury. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), seria opcional para a escola aderir ou não ao programa. No entanto, em algumas instituições educacionais, chegava ao corpo docente o comunicado que a escola havia sido "contemplada" para participar do programa. Isso levou ao movimento grevista de 2013 incluir na pauta de reivindicações um ponto que ao menos garantia a escola ser consultada sobre a implementação de projetos pedagógicos:

> 12. Projetos pedagógicos: será realizada consulta às Instituições Educacionais para que os Profissionais da Educação apresentem sugestões sobre o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, estudos e discussões sobre as diretrizes, rescrita do Ciclo, reformulação do EAJA da RME. Será garantida a ampla participação dos profissionais de educação (disponível em http://simsed.blogspot.com.br/p/blog-page_29.html).

O docente Marcos Alves Lopes, professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, conta como o coletivo de sua escola entrou em contato com o projeto Escola de Inteligência e suas impressões sobre o mesmo. Segue:

> Inicialmente, a Secretaria de Educação (SME) enviou uma coleção de livros do Augusto Cury para a nossa escola, sem nenhuma conversa prévia. Logo em seguida, começaram a fazer pressão para que trabalhássemos o material do Cury. Após, disseram que um professor de cada turno devia ministrar a aulas (palestras) sobre a Escola da Inteligência e que haveria formação para esse professor. No entanto, a SME deixou claro que o material a ser trabalhado não podia ser outro, era preciso trabalhar (doutrinar?) os alunos pelo viés do Cury. Então, o turno noturno da escola passou a olhar mais detidamente os materiais enviados. Foi aí que começamos a notar o absurdo. Tratava-se de um material de auto-ajuda. A chamada "Escola da Inteligência" era a escola da ilusão. Todos os problemas os estudantes eram vistos pela ótica da autoestima baixa. Sendo assim, os problemas sociais eram deixados de lado, em milésimo plano. Começamos a investigar mais e mais. Vimos algo mais catastrófico: em uma cartilha enviada para a escola, havia os nomes de grandes intelectuais. Ali continha "Sócrates", "Jesus" e outros grandes nomes históricos. Entretanto, o que nos chamou a atenção foi ver o nome do Cury entre os grandes nomes da atualidade: ele teria descoberto o modo de elevar a inteligência afetiva e cognitiva das pessoas. Isso é um verdadeiro estelionato cultural. O grupo do noturno, enfim, depois de um mês de avaliação do projeto, reuniu-se e tomou a decisão de não levar adiante o projeto. Além disso, o grupo redigiu um documento de repúdio ao projeto antipedagógico do Cury. Infelizmente, não sei se o corpo diretivo da escola teve coragem de entregar o manifesto de repúdio. Pelo que sei, a direção preferiu não comprar muita briga com a SME.
> Em nosso manifesto, havia o repúdio à antipedagogia de Cury. Isso porque o grupo compreendeu que a EAJA possui uma certa identidade. Nós

> trabalhamos com uma perspectiva social freireana, ou seja, compreendemos o sujeito a partir de sua história e das relações construídas com os demais. A proposta de Cury havia um viés subjetivista. Quer dizer, Cury entende que se o sujeito mantiver o pensamento positivo (e ele ensina um milhão de técnicas sobre isso) nenhum mal o assolará. A ideia de Cury é que não aprendemos porque estamos fixados a um só ponto, o ponto de sofrimento. Ora, qualquer leigo sabe que a educação é bem mais complexa do que isso. Qualquer leigo sabe que as questões sociais são decisivas para qualquer estudante. Sendo assim, o grupo do noturno repudiou o que chamamos de visão antipedagógica de Cury.
> Por fim, é bom dizer que barramos o projeto na escola, mas não houve nenhum debate com a Secretaria ou com os representantes do projeto. Nós havíamos convocado um debate com a SME, mas não ocorreu. Não sei se não ocorreu porque a direção não levou a proposta adiante ou se a SME, sabendo da podridão do projeto, preferiu o silêncio.
> Depois de tanto tempo, hoje eu vejo algo que até então apenas suspeitava. Ao que me parece hoje, o projeto "Escola da Inteligência" é uma tentativa neoliberal de entregar a educação aos setores privados. Trata-se, assim como ocorre com as OS no Estado de Goiás, de uma forma de investir capital no setor privado. Imagino eu que deve haver grandes recompensas para a SME e para os empresários do grupo Cury. Ah, só não vejo vantagem nenhuma para a comunidade escolar. Afinal, além dos altos preços cobrados pela marca Cury, o que sobra é um viés quase religioso da vida. O homem pode ser bom, educado, inteligente (bem adaptado ao mercado?) desde que cumpra as lições da igreja Cury. Talvez a ideia central do projeto pudesse ser assim resumida: "como elevar a autoestima sem tocar no tecido social". Todas as igrejas estão procurando essa resposta.

Visto os inúmeros recursos que a escola carece, mas não é atendida devido a alegações de limitações financeiras, a pergunta é inevitável: de onde surgem as verbas gastas com materiais cuja utilidade carece de maiores estudos científicos? Melhor, quem define, e a partir de quais critérios, o que é melhor para a escola? Não fosse a cerca da escola muito baixa (ARROYO, 2000), o que seria destes aventureiros em série? Na era dos pacotes pedagógicos “a prova de professor” (APPLE, 2001), outros tantos exemplos poderiam ser lembrados, mas parece evidente que

> Essas mercadorias educacionais permitem ao capital instalar-se como capital produtivo de mercadorias no setor de ensino sem que este perca seu caráter geral de setor de serviços. Além disso, esses pacotes didáticos têm outras virtudes: permitem às empresas que os produzem intervir diretamente – e agora não apenas mediante pressões indiretas – no conteúdo do ensino; submetem os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia ... (ENGUITA, 1993, p. 283)

A opção do Estado de adquirir determinadas mercadorias educacionais em vez de investir para suprir o déficit de professores, contratá-los sob regime efetivo e não

como contratos temporários mal pagos e precarizados e promover a valorização de sua carreira, demonstra a estratégia de se reduzir os custos com o trabalho vivo, ao passo que aumenta a presença do capital morto, realizador de mais valia, no processo de trabalho educacional. Essencialmente, essa opção de *investimento* evidencia no sistema capitalista, assim como nos modos de produção precedentes, a preponderância do momento da produção, a determinação da esfera produtiva sobre os momentos da distribuição, troca e, nesse caso, do consumo.

> [...] a produção produz o consumo na medida em que cria o modo determinado de consumo e, depois, o estímulo ao consumo, a própria capacidade de consumo como necessidade [...] O importante aqui é apenas destacar que, se produção e consumo, são considerados como atividades de um sujeito ou de muitos indivíduos, ambos aparecem em todo caso como momentos de um processo no qual *a produção é o ponto de partida efetivo, e, por isso, também o momento predominante* (MARX, 2011b, p. 48) (grifo nosso).

O capital adentra a escola fazendo o amálgama entre trabalho produtivo e improdutivo, trabalho material e imaterial, produção e consumo. Prepara o terreno para sua ofensiva final: a privatização do ensino público, que no atual momento histórico, apresenta-se disfarçada sob a fraseologia das organizações sociais (OS), terceirização, *charters schools* (FREITAS, 2012). No caso estadunidense, onde as *charters schools* e outras formas similares de transferência de gestão das escolas públicas foram experimentadas, tem-se um balanço parcial: demissão de professores e diretores de instituições que não alcançaram os índices exigidos, triagem inicial para matrículas, exclusão dos alunos com maiores problemas de aprendizagem, fechamento de escolas em áreas mais sensíveis (onde a maioria dos alunos são negros e/ou latinos), professores recebendo até a metade da remuneração dos colegas lotados em escolas administradas pelo governo, fraudes em exames avaliativos (FREITAS, 2012).

Para fazer valer o rótulo de vanguarda do atraso, a Secretaria do Estado da Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás (SEDUCE), busca desde o ano de 2014 entregar a gestão das escolas estaduais para as OS (http://www.jornalopcao.com.br/reportagens/estado-deve-implantar-oss-na-area-da-educacao-aos-moldes-das-charter-schools-americanas-2-25931/).

A farsa do engodo colonial original repete-se agora como tragédia no campo da educação. Em seu delírio acumulativo, o capital foi dormir com a canção: “mais uma vez entrega-se o ouro a quem conseguiu convencer de sua boa vontade e o capital extrai

mais valia até onde não tinha. É difícil explicar ou conseguir entender que o que aconteceu ainda está por vir e a escola não é mais como era antigamente? Para ter mais do que precisa ter o capital quase (sempre) se convence que não tem o bastante. O que parece simples é o mais importante, mas a escola se tornou um espelho de um mundo doente. Assim entender a maldade da trindade do capital (industrial, comercial e serviços) acreditar em tudo que existe, que a escola é perfeita, com professores e alunos felizes. Pois ele, que está em tudo, e não é preciso dizer obrigado, ataca o que é belo (educação) e também os inocentes (alunos). É um vício que não tem cura" (LEGIÃO URBANA, 1986) (adaptado).

Mas no primeiro fechar de olhos percebeu que não deixariam dormir aquele que vive do roubo dos sonhos alheios: "Estado veio quente, *nóis* já *tá* fervendo, quer terceirizar, não *tô* entendendo, mexeu com estudante saiba você vai sair perdendo. O Lyceu é escola de luta. Ismael, escola de luta. O Cecília, escola de luta. Villa Lobos, escola de luta. Fica preparado se descuidar *nóis ocupa*".

Para confirmar a máxima de que o trágico costuma ter seu lado cômico, a Universidade Federal de Goiás, por meio de seu Centro de Seleção (disponível em http://vestibular.ufg.br/2016/concurso_prefgyn_educacao/sistema/inscricao_professor/provas/CADERNO_PII_HISTORIA.pdf), faz o favor de fechar esse capítulo com o mínimo de graça:

> Questão 20
> Causou polêmica a proposta recente do governo estadual de Goiás de transferência da gestão de escolas públicas para instituições conhecidas como organizações sociais (OS). A OS é uma entidade:
> (A) privada, sem fins lucrativos.
> (B) mista, com fins lucrativos.
> (C) pública, sem fins lucrativos.
> (D) filantrópica, sem fins lucrativos

Então, qual a *alternativa correta?*

Capítulo 3. No campo de pesquisa

A escolha de um determinado campo de pesquisa não é obra do acaso. O trabalho docente se apresenta como um objeto de estudo de grande relevância, sobretudo em tempos que a escola pública encontra-se sob reformas educacionais profundas cujas consequências alcançam a sociedade em geral. Soma-se a isso o fato de que além de ser professor, o pesquisador é servidor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME), campo onde foi coletado os dados, o que contribuiu para a excelente receptividade nas instituições pesquisadas e a disposição dos professores em participar da pesquisa. Estava ali não só um pesquisador, mas um colega de trabalho. Pesquisador e participante, sujeito e objeto-sujeito não eram estranhos um para o outro, pois não se tratava de um forasteiro que adentrava em um campo estranho.

Esse diferencial é muito importante quando se considera o tema da pesquisa. É comum entre os trabalhadores de uma área, e na educação talvez seja mais acentuado, manifestar certo desconforto quando são convidados por "alguém de fora" para pensarem sobre sua prática. "De onde você é?", "O que você entende do meu trabalho?", "Quem é você para analisar o meu trabalho?", pode ser algumas das perguntas que os docentes fazem para si ou àqueles que não partilham o mesmo *habitat* que o seu. Ainda que tal postura possa ser motivada pelo corporativismo, uma espécie de defesa prévia, essencialmente é uma reação a divisão tripartite que se instalou na área educacional entre os que pensam (acadêmicos), os que mandam (governantes) e os que executam (professores) (ARROYO, 2000). Soma-se ainda o fato de que a educação, direito universal que alcança todos os setores da sociedade, constitui-se como uma área em que todos são chamados a contribuir para a sua efetivação. Esse "todos", não inclui somente pais, mães, alunos, professores e gestores, ligados diretamente ao cotidiano escolar, mas trata-se de uma concepção alargada onde estão presentes empresas, bancos, entidades da sociedade civil, grupos de assessoria, etc.

Assim, a recente invertida do lema Educação para Todos ao Todos pela Educação abre as portas das instituições educacionais para os Amigos da Escola, para as fundações, empresas, enfim, ao próprio capital, como já citado no caso das Organizações Sociais. Ainda que as "contribuições" vindas de fora da escola não possam ser sumariamente ignoradas, em que pese a maior parte carecerem de embasamento científico, não se pode perder de vista um ponto: refletir sobre o trabalho pedagógico é função primeira do professor, não se faz sem ele. A ele deve ser oferecido

todas as condições possíveis para a crítica teórica de sua atividade prática. O receituário de políticas educacionais que prescindem da efetiva participação docente é obra de concepções tecnicistas que pressupõem a educação como ciência exata, donde cabe aos gestores a elaboração de fórmulas para serem aplicadas em sala de aula negligenciando os problemas internos da escola (infraestrutura, questão salarial, etc.) e mistificando o vínculo da educação às relações sociais de produção. Não é apenas uma visão preconceituosa de entender os professores como uma categoria incapaz de pensar as condições e o desenvolvimento de sua atividade, mas de afastá-los de uma prática potencialmente ameaçadora.

> A partir daquele dia, a Granja dos Bichos passaria a comerciar com as da vizinhança; naturalmente, sem qualquer objetivo de lucro, mas com o fito único de obter algumas mercadorias urgentemente necessárias [...] Não haveria necessidade de qualquer animal entrar em contato com os seres humanos, coisa que seria da maior inconveniência. Ele pretendia tomar sobre seus ombros toda essa carga (ORWELL, 2000, p. 66 e 67).

Como o porco Napoleão da fábula de Orwell, o Estado poupa o professorado de uma atividade tão desgastante.

Para investigar o trabalho docente é preciso de antemão a remissão ao professor (pela conjuntura, o pleonasmo se faz necessário). A partir das condições materiais existentes, indagar como ele pensa e que sentidos confere à sua atividade. Não se trata, portanto, de elucubrações idealistas que se limitam a indicar as condições ideais para a realização do trabalho no magistério, como se fosse uma questão de má vontade ou de falta de tato dos governantes, bastando para isso conscientizá-los de seus equívocos e persuadi-los a tomar outras atitudes. Ora, para o materialismo histórico o único critério da verdade é a prática social. É por meio dela que se reconhece ser verdadeiro ou não um conhecimento (TRIVIÑOS, 2008).

Apreender esse processo não é uma tarefa fácil, pois implica ir além dos elementos mais tangíveis da atividade. Carga horária, salário, estrutura física das escolas, documentos, etc. encontram-se na flor da água, por assim dizer. É o ouro de aluvião para o pesquisador-garimpeiro. Já acessar aquilo que está no interior da montanha, abaixo do solo, fazer vi-lo à superfície, carece de ferramentas que precisam dosar na medida certa profundidade e sutileza.

Interessante lembrar a fala de uma professora ao ser informada do título da pesquisa: “Você veio ao lugar certo. O povo aqui é tudo alienado”. Mas o que se entende por alienação? O trabalho docente é alienado? Como a alienação acontece?

Com objetivo de extrair subsídios para pensar esse problema, elaborou-se um questionário com dezenove perguntas, dividido em duas partes (ver anexo). A primeira, contendo oito questões objetivas sobre a formação, carga horária, sexo, distância para o local de trabalho, utilização do tempo livre, idade e redes de ensino onde o docente atua. A segunda, constituída por onze questões subjetivas, que versam sobre a interação teoria e prática, a autonomia, a relação do docente com os colegas de trabalho, com a Secretaria Municipal de Educação (SME), com os alunos, etc.

Antes de iniciar a exposição dos dados coletados, algumas observações necessárias sobre os procedimentos metodológicos. A Rede Municipal de Ensino de Goiânia (RME) é dividida geograficamente em cinco Unidades Regionais de Ensino (URE). São elas: Maria Thomé Neto, Maria Helena Bretas, Central, Brasil di Ramos Caiado e Jarbas Jaime. São 171 escolas, que oferecem as modalidades de ensino infantil, ensino fundamental de primeira e segunda fase e ensino para adolescentes, jovens e adultos (EAJA) nos períodos matutino, vespertino e noturno. Nelas estão lotados 5886 professores, conforme dados da SME. Optou-se por excluir da pesquisa os Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEI), pois neles estão lotados apenas docentes com formação em pedagogia e a própria organização do trabalho no CMEI é diferente das escolas.

A pesquisa abrangeu 30 escolas que funcionam no período diurno ou nos três turnos, quantitativo que representa 18% do total da RME. Participaram 120 professores, cerca de 2% do total de docentes. Desses, 10 não responderam ou entregaram em branco o questionário, apesar do pesquisador ter flexibilizado ao máximo a data de entrega, visitando inclusive duas ou três vezes a escola para recolher os documentos. Optou-se então por não substituir os desistentes por entender que o próprio número de desistentes é significativo para compreender o envolvimento dos participantes com a pesquisa e em relação ao seu tema.

Para se ter um quadro amplo da RME, adotou-se o princípio da proporcionalidade ao se escolher as escolas, sendo que cada URE teve igual representatividade no número de instituições pesquisadas. E dentro de cada URE, foram escolhidas as escolas que tinham o maior número de professores lotados. Da mesma forma, cada escola teve um número de participantes proporcional à totalidade do

coletivo. O mínimo de docentes participantes da pesquisa em uma escola foram três e o máximo foram seis, conforme dados do quadro abaixo.

UNIDADE REGIONAL DE ENSINO	ESCOLA	PROFESSORES ENTREVISTADOS	BAIRRO
BRASIL DI RAMOS CAIADO	BENARDO ÉLIS	4	SÃO CARLOS
BRASIL DI RAMOS CAIADO	CORONEL JOSÉ VIANA ALVES	3	CÂNDIDA DE MORAIS
BRASIL DI RAMOS CAIADO	JARDIM NOVA ESPERANÇA	4	NOVA ESPERANÇA
BRASIL DI RAMOS CAIADO	LIONS CLUBE BANDEIRANTES	4	GOIÁ
BRASIL DI RAMOS CAIADO	MARIA DA TERRA	5	FLORESTA
BRASIL DI RAMOS CAIADO	SÃO JOSÉ	4	PRIMAVERA
CENTRAL	BARBARA DE SOUZA MORAIS	5	NOVO MUNDO
CENTRAL	BOM JESUS	4	NOVO MUNDO
CENTRAL	PATRÍCIA RODRIGUES DE PAIVA	3	VALE DOS SONHOS
CENTRAL	PEDRO COSTA DE MEDEIROS	5	GUANABARA
CENTRAL	PROFESSORA MARÍLIA CARNEIRO	3	GUANABARA
CENTRAL	SENADOR DARCI RIBEIRO	4	RECANTO DAS MINAS GERAIS
JARBAS JAYME	BUENA VISTA	5	BUENA VISTA
JARBAS JAYME	ENGENHEIRO ROBINHO MARTINS	3	BALIZA
JARBAS JAYME	FREI NAZARENO CONFALONI	3	UNIÃO

JARBAS JAYME	MONTEIRO LOBATO	4	ORIENTEVILLE
JARBAS JAYME	NARA DO CARMO REZENDE	4	ELDORADO OESTE
JARBAS JAYME	RENASCER	5	REAL CONQUISTA
JARBAS JAYME	RESIDENCIAL ITAIPÚ	4	RESIDENCIAL ITAIPÚ
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	MARCOS ANTÔNIO DIAS BATISTA	3	ESTRELA DALVA
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	HEBERT JOSÉ DE SOUZA	3	BALNEÁRIO
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	NOVA CONQUISTA	4	TREMENDÃO
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	PROFª. DALÍSIA E. M. DOLES	4	GOIÂNIA II
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	PROFª. LEONÍSIA N. DE ALMEIDA	6	MORADA DO SOL
MARIA HELENA BATISTA BRETAS	RECANTO DO BOSQUE	4	RECANTO DO BOSQUE
MARIA THOMÉ NETO	ITAMAR MARTINS FERREIRA	5	BELA VISTA
MARIA THOMÉ NETO	JAIME CÃMARA	3	EUROPA
MARIA THOMÉ NETO	JESUÍNA DE ABREU	4	AMAZONAS
MARIA THOMÉ NETO	PERCIVAL XAVIER RODRIGUES	4	NOVO HORIZONTE
MARIA THOMÉ NETO	MARIA ARAÚJO DE FREITAS	4	ATENEU
TOTAL	30	120	_____

A opção de pesquisar um número proporcional de escolas (18%) maior do que de professores (2%) deveu-se primeiramente à consideração de Libâneo (2004) de que cada escola tem sua cultura organizacional, que influencia diretamente na organização do trabalho pedagógico, no modo como a escola funciona e na visão que o professor tem de sua atividade. Optar por uma quantidade menor de escolas para se ter um número maior de professores pesquisados, seria correr o risco de obter um diagnóstico

mais fragmentado, local da RME. Considerando ainda os limites temporais que não permitem entrevistar um número maior de professores, trabalhar com uma quantidade representativa de escolas é um meio para obter maior diversificação dos dados, sem, no entanto, ambicionar a generalização do resultado para toda a RME. De outro modo, acredita-se possível proceder tal qual

> Alguns investigadores qualitativos [que] não pensam na questão da generalização em termos convencionais. Estão mais interessados em estabelecer afirmações universais sobre processos sociais gerais do que considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes como turmas. Deste modo, a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 66)

Destarte,

> O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 70).

As visitas nas escolas foram feitas entre os meses de abril e agosto de 2016, preferencialmente nas datas de planejamento coletivo mensal. Nesse dia, que é previsto antecipadamente no calendário letivo, os alunos são dispensados, facilitando o acesso do pesquisador aos professores. Os participantes da pesquisa foram escolhidos mediante sorteio. Com o auxílio da direção, coordenação ou da secretaria geral, foi disponibilizada uma lista numerada com os nomes dos funcionários da escola. Escolhia-se então aleatoriamente alguns algarismos e anotava-se o nome dos sorteados. Estando o professor na escola naquele momento, era lhe explicado a pesquisa e este aceitando participar, recebia o questionário e o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE) com a sugestão de data para a entrega dos mesmos. O prazo para o participante responder o questionário foi em média de três semanas.

Como existia a possibilidade do professor sorteado não se dispor a participar da pesquisa, sorteava-se um quantitativo de 50% acima do número necessário de participantes para casos de substituição. Se o professor sorteado trabalhasse em um turno diferente daquele ao qual foi feito o sorteio, o pesquisador voltava na escola posteriormente para a entrega dos documentos.

Foram excluídos da pesquisa os professores que estavam de licença (médica, aprimoramento e prêmio), vista à dificuldade de visitá-los em suas residências, os coordenadores e diretores, pois não estavam em sala de aula, e os contratos temporários, já que seu tempo de trabalho na RME, devido às normas legais, é de curta duração.

A análise do material coletado se fará inicialmente com a exposição dos dados referentes às oitos questões objetivas. Estes, apresentados em gráficos, com os números dispostos em porcentagem e na forma absoluta entre parêntesis, são acompanhados de explicações iniciais que visam fornecer subsídios para a interpretação geral.

Na análise das onze questões subjetivas, adotou-se alguns dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009; LAVILLE; DIONNE, 1999). O primeiro passo foi a leitura inicial de todos os questionários, momento de "analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2009, p. 96)". É o que se costuma chamar de *leitura flutuante*.

Fixou-se inicialmente a ocorrência de alguns termos relacionados ao referencial teórico e as categorias abordadas no primeiro capítulo. A medida que a leitura transcorria outros termos foram sendo destacados e juntados ao primeiro grupo, sendo ambos alçados á categoria de *unidades de registro* (BARDIN, 2009). Importante ressaltar que as unidades de registro não foram consideradas somente quando citadas literalmente, mas também quando identificadas em uma expressão correlata ou dentro de um determinado contexto (uma frase, uma expressão). Por exemplo, quando um participante relata que organiza o conteúdo e as aulas de acordo com o as suas aspirações, entendeu-se que se falou aqui em *autonomia*. Já, quando outro participante observa que precisa preencher uma quantidade grande de documentos, tratou-se de uma questão de *burocracia*.

Feita a primeira leitura, construiu-se um quadro com as unidades de registro. Devido aos objetivos e limitações da pesquisa alguns termos foram abandonados. Embora um dos critérios para a inclusão tenha sido a frequência que o termo foi citado, alguns foram incluídos devido ao seu caráter qualitativo e o seu significado para a pesquisa. Pela mesma regra outros foram excluídos.

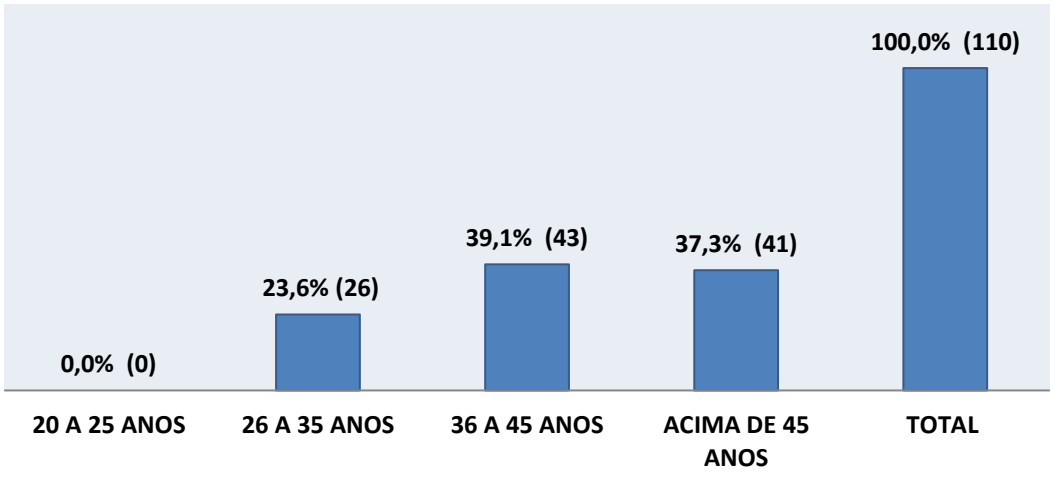
Na segunda leitura, foi montado um quadro onde se contabilizou a ocorrência das unidades de registro. Para um retrato mais detalhado da RME, o quadro foi dividido de acordo com o número das URE, proporcionando ao pesquisador evidenciar em que medida certas situações acontecem em escolas da unidade Brasil di Ramos Caiado por exemplo e não se dá nas unidades Central e Jarbas Jayme.

A partir desse momento, coube ao pesquisador extrair dos dados catalogados os elementos mais significativos através de inferências e interpretações que se orientaram pelo referencial teórico. É importante mencionar o cuidado que se teve de não tentar submeter mecanicamente os dados à teoria, fazendo os primeiros se encaixarem a todo custo dentro dos marcos da segunda, parar provar uma determinada ideia. Já está bem claro que a realidade não suporta qualquer camisa de força.

3.1 Dados das questões objetivas

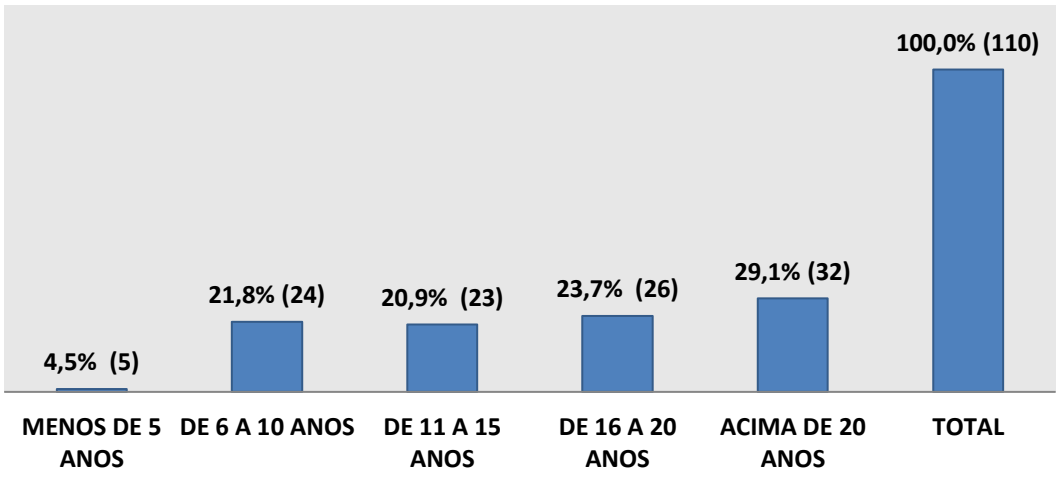
a) Idade e tempo de profissão

GRÁFIO 1. FAIXA DE IDADE DOS PROFESSORES



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

GRÁFICO 2. TEMPO DE PROFISSÃO DOS PROFESSORES



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

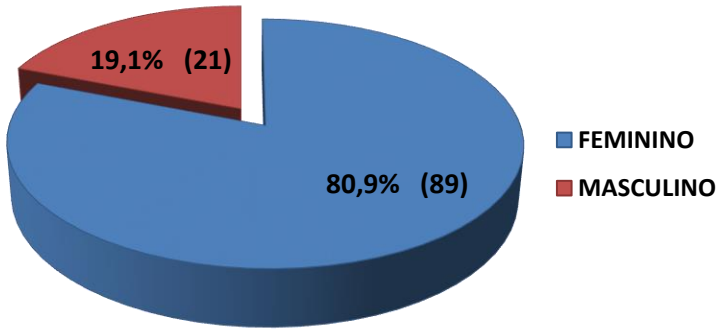
Analisando conjuntamente a faixa de idade e o tempo de profissão dos participantes, constata-se que se tem um grupo maduro, experiente, que tende a aposentar no magistério. Passaram pela fase crítica dos primeiros anos de trabalho na escola, momento em que há um choque tão agudo entre a teoria aprendida na academia e as reais condições de trabalho, que a decepção e frustração levam muitos a abandonarem a docência. Os participantes da pesquisa assimilaram essas contradições, se adaptaram da melhor forma possível e, cada um a sua maneira (como será melhor detalhado a frente), encontrou os meios necessários para desenvolver o seu trabalho.

Em algumas oportunidades, quando sorteado o nome de algum professor que estava perto de se aposentar, a pessoa que auxiliava no procedimento sugeria que se sorteasse outro nome, já que o colega estava em final de carreira e não se interessaria em participar da pesquisa, pois além de estar cansado do cotidiano escolar tratava-se de um estudo que num curto prazo não lhe diria mais respeito. No entanto, o pesquisador insistiu no nome sorteado, não somente para manter o critério metodológico adotado, mas também para efeitos qualitativos, pois a visão de uma pessoa que está em vias de se aposentar costuma ser diferente de outra que está em início de carreira ou há algum tempo no ofício.

b) Mulheres e homens no magistério

Mensurar a proporção de mulheres e homens no magistério é um ponto imprescindível para uma pesquisa sobre trabalho docente. Em que medida uma atividade é ocupada em sua maioria por homens ou mulheres influi na visão que os próprios indivíduos têm de sua profissão, como também na maneira como ela é vista pela comunidade e tratada pelos governantes.

GRÁFICO 3. PROFESSORAS E PROFESSORES



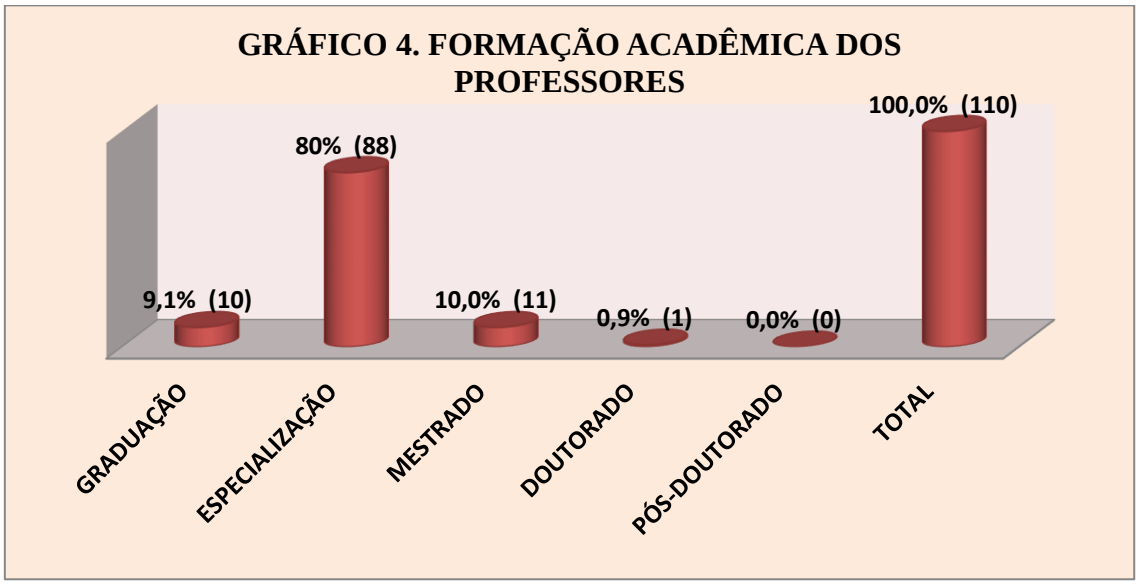
TOTAL: 100% (110)

Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

Como apontam os dados, a grande maioria dos participantes da pesquisa são mulheres. Um dos motivos específicos na RME que ajuda a explicar essa situação é que os professores de área, onde a presença masculina é maior, estão lotados predominantemente apenas ao ciclo III (sexto ao nono ano) e na EAJA (quinta a oitava série). Tanto na educação infantil (alunos de 4 e 5 anos), como no ciclo I (primeiro ao terceiro ano) a atuação é restrita a pedagogos, exceto nas disciplinas de educação física e inglês. No ciclo II (turmas de quarto ao sexto ano), embora o professor de área atue, a presença de pedagogos é majoritária. A atual política da RME de contingenciamento das vagas no ciclo III para garantir a universalização da educação infantil e o fechamento contínuo de turmas e escolas que oferecem a modalidade de EAJA, faz com que a proporção do número de pedagogos em relação aos professores de área aumente ainda mais.

Quando se nota que historicamente os fatores políticos, culturais, econômicos e ideológicos contribuíram para que o campo do magistério fosse dominado pelas mulheres, uma maioria de pedagogos significa uma maioria de mulheres. E uma maioria de mulheres aponta para a tendência de baixa remuneração, autoritarismo das chefias, dupla jornada de trabalho entre outros ranços arraigados do patriarcalismo. Todos esses fatores interferem nas condições concretas nas quais de desenvolve a atividade docente assim como na maneira como os professores compreendem sua prática. No entanto, não se pretende fazer qualquer corte específico nas análises, seja ele de gênero, formação, idade, etc. De forma que quando na exposição das respostas das questões subjetivas, não importará se quem fala é um homem ou uma mulher, um mestre ou um doutor, uma pessoa de 30 anos ou uma de 50. Inferências dessa natureza só seriam possíveis com um espaço de tempo maior ou se as mesmas fossem tomadas como recorte principal para qual o estudo convergiria.

c) **Formação acadêmica dos professores**



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

Como mostram os dados, quase a totalidade dos participantes da pesquisa é pós-graduada. Contudo, o número de especialistas representa a maioria, sendo que apenas 10% são mestres e somente uma participante é doutora. A especialização, antes de ser um passo para a continuidade dos estudos, aparece como um limite no horizonte. O que explica isso?

A carga horária excessiva de trabalho (vide o item d) pode ser um entrave na preparação do professor para um processo seletivo de mestrado por exemplo. Outro fator é que acumulando mil e oitenta horas de cursos de especialização, o professor tem direito de acordo com o Plano de Carreira ao Adicional de Titularidade de 30% sobre o seu salário. Já com o mestrado e o doutorado, o adicional, não cumulativo, é de 40% e 50% respectivamente. Se o fator financeiro é o que leva muitos professores a buscarem a pós-graduação, não é compensatório cursar um mestrado por exemplo para ganhar apenas mais 10% do que já recebe com a especialização.

d) Carga horária dos professores

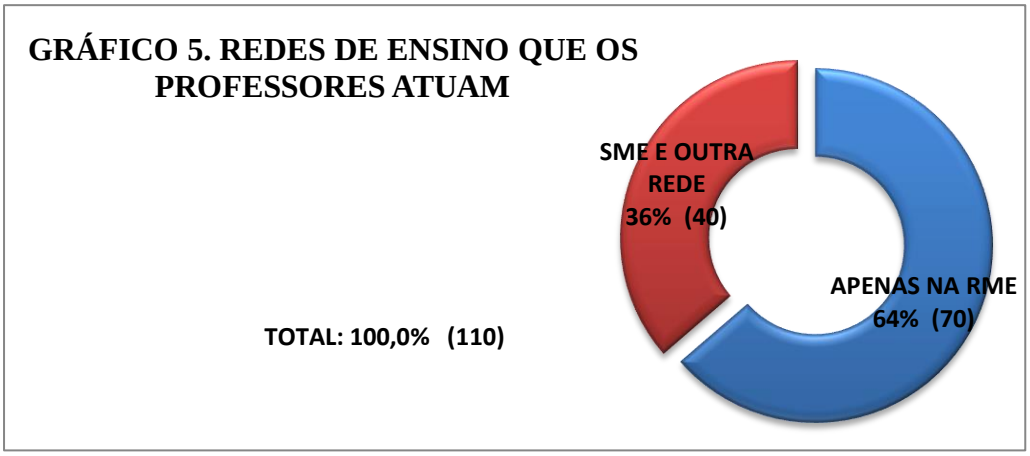
Em que pese muitos estudiosos considerarem uma jornada de trabalho de 30 horas semanais o máximo admissível para o professor desenvolver um trabalho de qualidade, boa parte dos trabalhadores do magistério trabalham entre 40 a 60 horas por semana. Existem casos de professores que conseguem atingir 90 horas semanais. Na RME, desde a implantação dos Ciclos de Desenvolvimento Humano, há quase duas

décadas, a carga horária foi padronizada em 30 horas semanais, restando apenas alguns casos de professores que por direito adquirido optam por 40 horas semanais. Dos cinco dias da semana, o docente entra na sala de aula em média em quatro, reservando-se um dia para planejamento, chamado Dia de estudo. Dependendo da organização interna da escola, a quantidade de aulas pode ser menor, aumentando os horários de atendimentos individualizados dos alunos e de organização de projetos.

Em regra geral, os professores que atuam apenas na RME tem uma carga horária de 30 ou de 60 horas, sendo que esses últimos ou possuem dois contratos, isto é, foram aprovados em dois concursos, ou são concursados em um período e no outro fazem a chamada "dobra" de carga horária. A dobra cria uma situação no mínimo curiosa: em um turno ele é concursado, tem direito a todos os benefícios do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira, tais como Quinquênio, Licença Prêmio, Adicional de Titularidade, e em outro se encontra ligado à prefeitura por um vínculo de trabalho precário com duração anual.

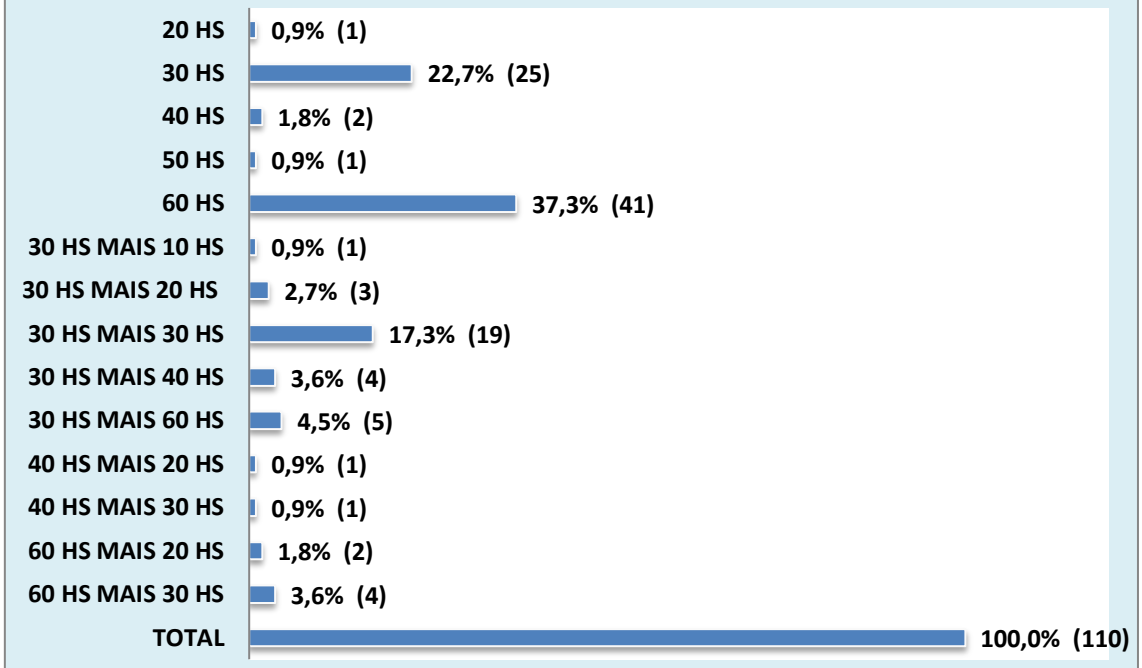
Para uma visão mais detalhada da carga horária dos docentes, os dados foram modulados em sua forma geral (quantas horas o professor trabalha semanalmente) e em formas específicas (em quantas redes de ensino ele trabalha, quantas horas ele trabalha em cada rede, etc.).

GRÁFICO 5. REDES DE ENSINO QUE OS PROFESSORES ATUAM



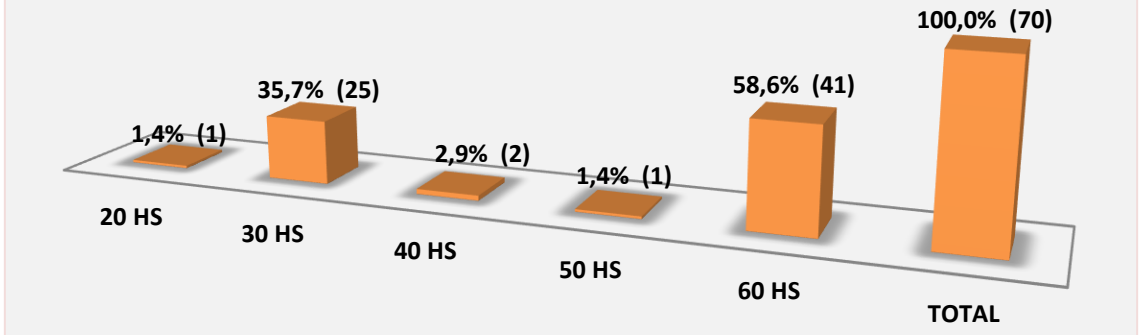
Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

GRÁFICO 6. CARGA HORÁRIA NA SME E NA SME MAIS OUTRA REDE



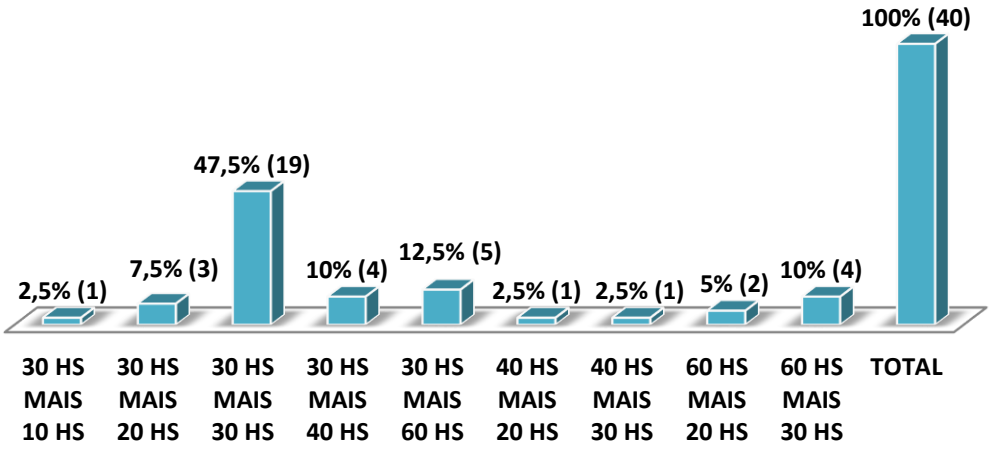
Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

GRÁFICO 7. CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM APENAS NA SME



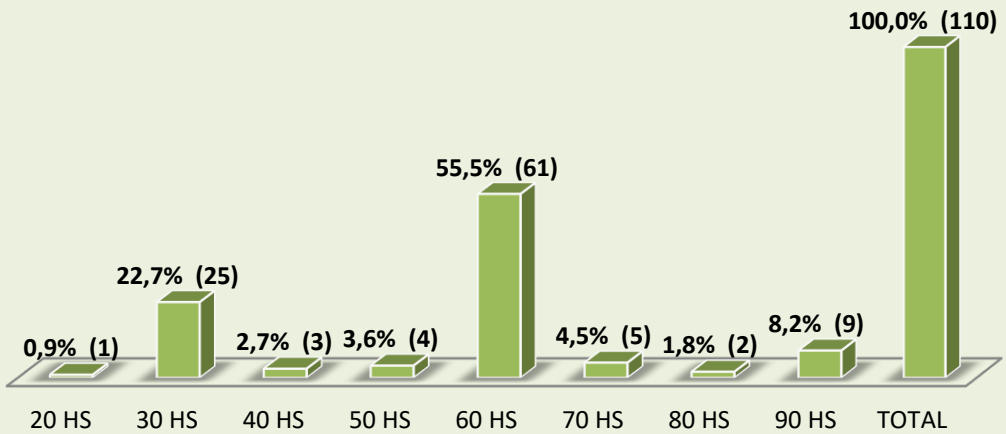
Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

GRÁFICO 8. CARGA HORÁRIA DOS PROFESSORES QUE TRABALHAM NA SME E EM OUTRA REDE



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

GRÁFICO 9. CARGA HORÁRIA GERAL DOS PROFESSORES



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

Os números do gráfico 5 indicam que praticamente dois terços dos pesquisados trabalham apenas na RME. São dados positivos, pois atuando somente em uma rede o nível de conhecimento e envolvimento com a proposta pedagógica tende a ser maior, proporcionando a efetiva participação em cursos de formação, seminários e na organização política da categoria. O professor não fica na posição de comparar as redes em que trabalha e na impossibilidade de abraçar ambas, escolhe uma em que acredita que sua dedicação tenha mais resultado. Ele só trabalha em uma rede, é por ela que ele estuda, se aperfeiçoa e se organiza politicamente.

O “privilégio” da carga horária de 30 horas semanais, o que significa estar lotado em somente uma instituição e trabalhar apenas um turno, é restrito a menos de um quarto dos participantes, com mostra o gráfico 6. Considerando os participantes que trabalham apenas na RME, essa representatividade aumenta para 37,1%.

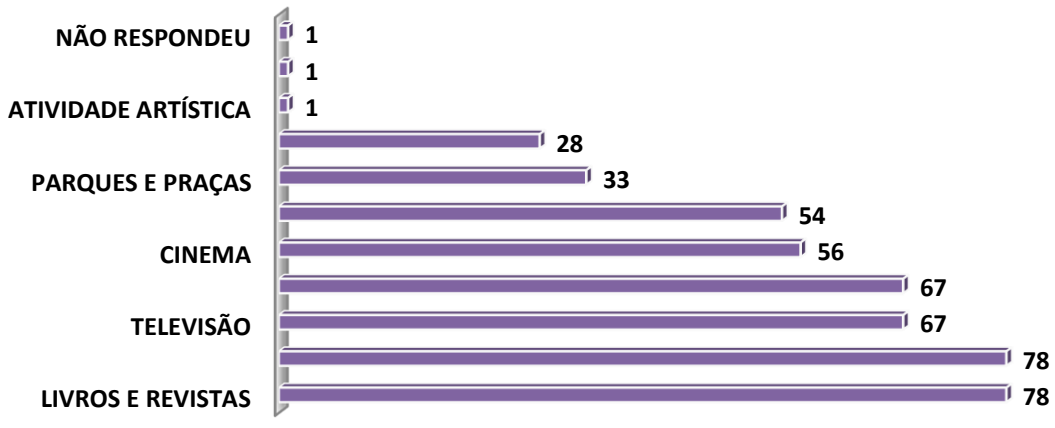
A média da carga horária dos professores que trabalham somente na RME é de 48 horas semanais. Traduzindo em dias, isso significa aproximadamente um turno inteiro e mais três dias de trabalho em outro turno. Já os participantes que atuam na RME e também em outra rede, a média é de 67,75 horas de trabalho por semana, o que representa aproximadamente dois turnos completos e mais um dia em outro período.

Por fim, a carga horária média de trabalho dos 110 participantes da pesquisa é de 55,18 horas semanais. Isso significa um turno completo e mais quatro dias de um outro turno. Considerando as atividades que o professor leva para casa (correção de provas, trabalhos, etc.), seguramente seu trabalho consumirá mais de dois turnos completos por semana. Para aqueles que trabalham de manhã e a tarde, cuja rotina é sair de casa antes das sete da manhã e chegar depois das cinco da tarde, como fica a vida noturna?

e) Tempo livre (múltipla escolha)

Listou-se várias atividades de lazer, entretenimento, cultura para que os participantes pudessem marcar por aquelas as quais ele costuma dedicar seu tempo livre. O resultado foi o seguinte:

GRÁFICO 10. COMO OS PROFESSORES UTILIZAM SEU TEMPO LIVRE



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

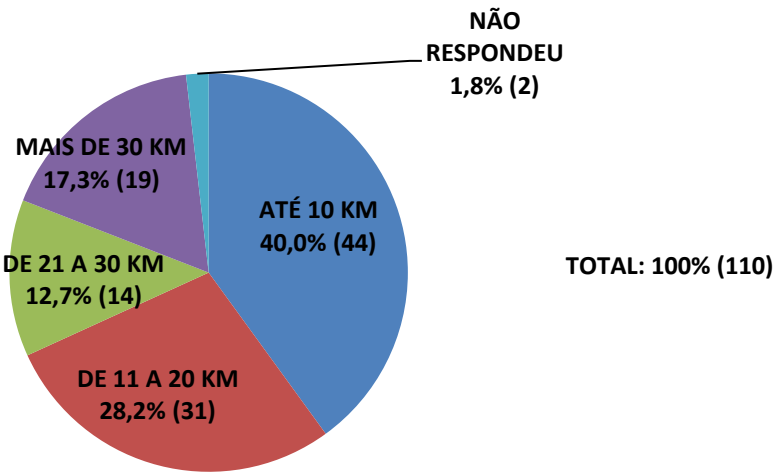
.

De maneira geral, há certo equilíbrio entre as atividades que o docente desempenha no seu tempo livre. Em que pese o predomínio de opções majoritariamente ligadas ao entretenimento (televisão, redes sociais) nota-se que a atividade mais citada, juntamente com a internet, foi a leitura de livros e revistas, prática essencialmente ligada ao desenvolvimento intelectual. Vale ressaltar, que as opções Artesanato e Atividade Artística não constavam no quadro de opções, sendo adicionadas pelos participantes que a assinalaram.

f) Distância da escola

O tempo que o professor gasta para se deslocar de sua residência para a escola, sobretudo aqueles que trabalham em duas instituições, é um dado importante para se pensar em que medida sua rotina cotidiana lhe permite ter horas de sono e de alimentação adequada.

GRÁFICO 11. DISTÂNCIA DA ESCOLA ONDE OS PROFESSORES TRABALHAM



Fonte: dados de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

O fato de que mais de 70% dos participantes deslocam no máximo vinte quilômetros no trajeto ida e volta da escola, indica que em sua maioria estão lotados em instituições próximas de casa, proporcionando assim um tempo maior de descanso e de dedicação a outras atividades.

3.2 A voz do objeto

Inicia-se essa parte com o quadro de ocorrências das unidades de registro.

QUADRO 1. OCORRÊNCIA DAS UNIDADES DE REGISTRO POR URE E GERAL

TERMO / SENTIDO	URE BRASIL DI R. C.	URE CENTRAL	URE JARBAS JAYME	URE M. H. BRETAS	URE MARIA THOMÉ	GERAL/ TOTAL
(NUMERO DE PARTICIPANTES)	21	24	23	21	21	**110**
AUTONOMIA LIBERDADE	11 (52,4%)	16 (66,7%)	12 (52,2%)	7 (33,3%)	7 (33,3%)	**53 (48,2%)**
PRAZER REALIZAÇÃO FELICIDADE	17 (81%)	24 (100%)	20 (87%)	19 (90,5%)	19 (90,5%)	**99 (90%)**
ARBITRARIEDADE INTERFERÊNCIA AUTORITARISMO IMPOSIÇÃO	16 (76,2%)	6 (25%)	11 (47,8%)	8 (38,1%)	10 (47,6%)	**51 (46,4%)**
FALTA DE ESTRUTURA SOBRECARGA INTENSIFICAÇÃO	20 (95,2%)	11 (45,8%)	10 (43,5%)	18 (85,7%)	11 (52,4%)	**70 (63,7%)**
CANSAÇO DESGASTE ESTRESSE ADOECIMENTO	9 (42,3%)	6 (25%)	8 (34,8%)	5 (23,9%)	6 (28,6%)	**34 (30,1%)**
DESÂNIMO FRUSTRAÇÃO DESESPERO MEDO RESIGAÇÃO TRISTEZA	10 (47,6)	6 (25%)	7 (30,4%)	2 (9,5%)	7 (33,3%)	**32 (29,1%)**
INSATISFAÇÃO COM OS ALUNOS	12 (57,1%)	5 (20,9%)	7 (30,4%)	10 (47,6%)	7 (33,3%)	**41 (37,3%)**

Fonte: dados de pesquisa de campo coletados entre abril e setembro de 2016.

Ainda que não seja objetivo da presente pesquisa a análise específica do trabalho docente desenvolvido em cada URE, pela forma que os dados foram colhidos e apresentados torna-se relevante e até necessário fazer algumas inferências iniciais.

De acordo com o quadro acima, nota-se que os docentes lotados na URE Brasil Di Ramos Caiado são os que mais enfrentam problemas com a falta de estrutura nas escolas, com as diversas arbitrariedades da SME e com a insatisfação com os alunos. Vale lembrar que as escolas que estão sob a jurisdição dessa unidade, em sua maioria, localizam-se na região noroeste de Goiânia, apontada pelos dados socioeconômicos como a mais carente da capital. Pode-se avaliar que onde os docentes e a comunidade mais necessitam da escola, é justamente onde ela mais falta. O fato da URE Maria

Helena Bretas, que agrega boa parte de instituições localizadas na região noroeste, ter o segundo maior índice no quesito falta de estrutura, reforça o argumento.

A combinação das três situações citadas acima provavelmente concorre para que a URE Brasil registre os maiores índices de cansaço e desânimo. Porém, ao se examinar o nível de autonomia, o segundo maior entre as unidades, parece haver uma contradição nos dados. Parece que os docentes da URE Brasil lutam para trabalhar com liberdade, que a autonomia que possuem é arduamente conquistada, o que justifica o alto índice de envolvimento com a atividade por um lado e por outro o grande número de professores que se declaram cansados e frustrados, visto tratar-se de um enfrentamento que causa desgastes físicos e psicológicos. A contradição então não está nos dados da pesquisa ou na fala dos professores, mas na atividade em si.

Na URE Central, os índices relativos às condições favoráveis ao desenvolvimento da atividade estão todos acima da média geral, ao passo que os relativos aos impedimentos e consequências negativas da atividade estão todos abaixo. Considera-se então que sendo regulares as condições materiais de trabalho e havendo pouca interferência da SME (ou sendo tal prática considerada natural ou necessária), têm-se níveis elevados de realização e autonomia.

Analisando os números da URE Jarbas Jayme, nota-se que se o índice de arbitrariedade da SME é o segundo maior entre todas as unidades, a falta de estrutura das escolas é o menor e o nível de insatisfação com os alunos está um pouco abaixo da média geral das URE, sendo o segundo menor. Esta unidade é a única que apresenta o índice de arbitrariedades da SME maior do que a falta de estrutura, o que leva a crer que tal situação do cotidiano escolar é o elemento determinante que contribui para o cansaço e desânimo do corpo docente.

A URE Maria Helena Bretas registra o menor grau de autonomia. No entanto, o nível de interferência da SME é o segundo menor entre as unidades. Ao que parece, a questão da autonomia está essencialmente ligada à estrutura física das instituições, ou melhor, a falta dela, visto que 85,7% dos participantes relatam tal situação e a insatisfação com os alunos, que registra um percentual de 47,6%. O que dificulta o trabalho docente nesse caso não são as normas e arbitrariedades da SME, mas a falta de condições materiais para o desenvolvimento do trabalho docente (estrutura física, falta de pessoal e participação discente). E quando se nota que o nível de cansaço e desânimo dos professores da unidade é o menor entre todas, estando 2/3 abaixo da média geral,

entende-se que estes utilizam da melhor forma possível os recursos disponíveis, minimizando assim desgastes físicos e possíveis frustrações.

Por fim a URE Maria Thomé. Nesta, registrou-se o menor índice de autonomia (juntamente com a URE Maria Helena Bretas) e de envolvimento com a atividade e um equilíbrio entre os índices de práticas arbitrárias da SME e falta de estrutura das escolas. A questão da falta de autonomia parece não provocar grandes conflitos e desgastes, visto o índice de cansaço ser o segundo menor, mas sim desânimo, cujo índice é o segundo maior.

Findado o tira-gosto, adiante ao prato principal. Para analisar a alienação presente no trabalho docente da RME não basta apenas a interpretação de estatísticas. Assim, a partir de agora o objeto toma voz e reclama o seu lugar de sujeito na História. As onze perguntas subjetivas da pesquisa totalizaram cerca de 1100 respostas. Diante de tamanha grandeza, procurou-se fazer uma seleção de relatos que abarcasse tanto o aspecto quantitativo (recorrência de uma determinada opinião ou situação) quanto o qualitativo (abordando a diversidade de percepções dos participantes).

a) Quem sou eu, quem somos nós.

Os elementos que caracterizam o trabalho docente desenvolvido na rede pública de ensino são decorrentes da própria natureza da atividade, da forma como ela é pensada, sentida, organizada, vislumbrada pelos professores. Estes, enquanto funcionários públicos, concursados, gozam de estabilidade, não estando subservientes a um patrão que paga pelo seus serviços, podendo a qualquer hora lhe deitar fora do emprego. Na rede pública, o compromisso dos docentes não é com um chefe, com clientes que pagam por um serviço, antes está ligado à sua formação teórica, às suas práticas pedagógicas e às atribuições fixadas em leis. Não se refere apenas a executar uma atividade que o fim se converta para si numa grandeza monetária, cujo resultado não lhe mereça atenção. Do que se trata então?

> O professor deve ser o mediador do conhecimento (participante 99).

Essa é uma definição elementar e bastante citada pelos participantes a respeito do trabalho docente. Seguem outras similares mais elaboradas:

> Orientar, formar pensadores, transmitir conteúdos que serão necessários para continuação de sua formação. E se for conveniente ajudar no que for necessário (participante 32).

> O trabalho do professor deve ser de articulador do processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o aluno construa seu conhecimento através de atividades propostas e bem planejadas (participante 38).

> A educação, o saber sistematizado pela escola é a condição indispensável para o desenvolvimento sociocultural de um povo. Se esse saber não for propagado dentro de um parâmetro de qualidade, todo o "resto" fica comprometido. O nível de desenvolvimento de um povo está intrinsecamente relacionado ao tipo de saber que lhe é oferecido (participante 41).

> O docente tem o papel explícito de intervir no processo, diferentemente de situações informais nas quais o sujeito aprende por imersão em um ambiente cultural. Portanto, o papel docente é de interventor, desafiador, mediador e provocador de situações que levem os alunos a aprenderem a aprender. Ele é o condutor do processo, o professor sabe mais e deve sistematizar os conhecimentos (participante 62)

> Meu trabalho é de proporcionar aprendizado aos alunos, eu não sou técnico reprodutor de conhecimento, sou professora pesquisadora. Eu como professora não tenho um conjunto de conteúdo cognitivo pronto, estou em processo de construção que vem sendo melhorado ao longo de minha carreira profissional... (participante 65).

Embora possa parecer pouco, sobretudo quando se consideram as críticas às concepções tradicionais de ensino, onde é atribuído ao professor somente a tarefa de passar o conteúdo para o aluno, articular, mediar e transmitir os conteúdos constituem um desafio de envergadura considerável. E isso está bem claro nos relatos:

> Entendo o trabalho como uma forma de oferecer conhecimentos para a melhora da vida dos nossos educandos. Dar a eles condições de ser pessoas melhores em todas as situações e não apenas qualificá-las para o mercado de trabalho... (participante 72).

> Acredito que o trabalho docente tem a finalidade de mediar conhecimentos elencados numa dinâmica complexa, a qual faz parte a escola, família e sociedade e o objetivo final é a apropriação dos conhecimentos pelo aluno (participante 104).

> Entendo o trabalho do professor como uma atividade complexa que se bem organizado, pode promover o desenvolvimento do sujeito por meio do ensino dos conhecimentos científicos elaborados e acumulados pela humanidade (participante 23).

> A finalidade do trabalho docente consiste em garantir alunos apropriação do conhecimento mediado entre vida cotidiana e os conteúdos científicos. É ter autonomia para escolher metodologias, fazer seleção de conteúdos e atividades pedagógicas adequadas a realidade dos alunos (participante 92).

> Ensinar e aprender, é uma troca de conhecimentos. Trabalho numa região onde as crianças não têm referenciais nem expectativa de futuro, não tem

> sonhos. Devemos em primeiro lugar, mostrar a esses alunos que eles são capazes (participante 94).
>
> Como, no mínimo, um desafio. Um tempo maior do que deveria, considerando a complexidade, intensidade e, sobretudo, a delicadeza específica do trabalho. Crises, complexos e permanências são comuns e cotidianas, requerem intervenções compenetradas de sensibilidade, perspicácia, reflexão, disposições anímicas que precisam ser apoiadas por aprofundamento meditativo e enriquecimento interior. Algo completamente avesso aos sistemas industriais de produção (participante 112).
>
> Depende muito. Deveria ser um mediador, transmissor de conhecimentos, contínuo pesquisador no seu trabalho docente. Mas o trabalho docente vai além de passar conhecimentos... (participante 27).

Ir "além de passar conhecimentos...". A relação dos professores com sua atividade não se conforma nos limites jurídicos estabelecidos em normas burocráticas como Estatuto do Magistério e as Diretrizes, mas engloba também outras dimensões que os docentes pensam ser necessárias para realizarem seu ofício. Esse é um dos pontos que caracterizam o trabalho docente desenvolvido na rede pública: ir além dos cânones administrativos e prescrições governamentais. Fossem os professores se comprometerem apenas com tais atribuições, teriam menos com o que se preocupar, embora isso acarretasse o empobrecimento de seu ofício.

Em seguida a transmissão e mediação dos conhecimentos, a formação humana é outro elemento que define para os participantes a atividade docente. Segue:

> Entendo como uma dinâmica de construção, desenvolvimento e envolvimento em prática que vai muito além da sala de aula, na formação de um "ser" que está em sendo formado no contexto social, intelectual e moral (participante 42).
>
> É um sacerdócio, onde nós professores dedicamos de corpo e alma na construção de novas mentes, novos olhares, para riqueza do ser humano em si pelo labor psíquico-pedagógico (participante 51)
>
> Entendo nosso trabalho como uma forma de oferecer conhecimentos para a melhora da vida dos nossos educandos. Dar a eles condições de ser pessoas melhores em todas as situações e não apenas qualificá-los para o mercado de trabalho... (participante 72)
>
> Nosso trabalho é tão importante quanto a de um médico ou advogado, mas não é reconhecido. O que será da sociedade ou até mesmo do país sem esse profissional? O meu trabalho vai além dos currículos, além dos projetos em sala. O meu trabalho influencia nas vidas de crianças a cada ano, abre um leque de oportunidades, eleva a auto estima, proporciona a afetividade, o convívio em grupos, o pensamento crítico-questionador. O meu trabalho é maravilhoso e nobre (participante 77)

> O trabalho docente é aquele de interação entre professor e aluno na sua realidade social. O professor possui um papel de formação integral do ser humano (participante 87).

> O trabalho docente é um trabalho de formação humana. O professor é um referencial para o aluno. Ele deve pensar e repensar muito sobre suas atitudes, sua postura, seu modo de agir. O aluno vê o observa tudo. E acaba levando para a sua vida alguns exemplos... (participante 109).

> Na condição de educadora entendo que o trabalho docente não é somente o de ensinar, mas sobretudo o de também educar. Muito se vê e ouve que é necessário dissociar o ensinar do educar, mas para mim (ainda que minha jornada seja desgastante) é inconcebível ensinar sem educar, assim como educar sem ensinar. Para mim não se concebe uma coisa sem a outra (participante 15)

> Um trabalho de formação humana, pautado no respeito mútuo, no diálogo entre todos envolvidos nesse processo. Ofertando boas reflexões, matérias de boa qualidade... (participante 93)

A relação complexa do docente com seu trabalho começa a tomar forma. O aluno é visto como um ser em construção, que necessita de outro para desenvolver sua plena formação humana. E esse outro, é o professor. Enquanto que a ação de alguns profissionais incide sobre uma substância, matéria ou documento carente de vida própria, que salvo em casos de exceções registrarão um comportamento padrão quando submetidos a tal ação, a atividade do professor incide sob uma matéria viva, que não só está viva mas também em processo de desenvolvimento intelectual, afetivo, ético, etc. E, como exemplar único de uma espécie, é portador de singularidades e reagirá de forma distinta ao ato pedagógico, transformando a função docente em um drama contínuo, de altos e baixos, como se verá mais a frente.

Mesmo diante um contexto social desolador, o trabalho docente não se limita aos horizontes dados. Para a efetivação da cidadania, os docentes reclamam sua contribuição nesse processo.

> Eu entendo e vejo o trabalho docente como um dos alicerces da nossa sociedade (participante 89).

> O docente é de fundamental importância para a formação de uma sociedade mais esclarecida, participativa e com clareza de ideais para o desenvolvimento social (participante 9).

> Entendo como uma continuação da família. Como professor estarei formando um cidadão capaz de agir em sociedade de maneira respeitável e digna (participante 57).

Na minha opinião, o papel do professor é o de transformar o aluno em um cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres (participante 60).

Formar cidadãos conscientes de sua cidadania, que construirão a sociedade em que vivem de forma humana e justa (participante 97).

O meu trabalho é de extrema importância para a sociedade. O meu trabalho vai para além da produção e reprodução do conhecimento ele é inteiramente comprometido com o exercício da cidadania e interfere diretamente em "questões comportamentais" de forma positiva. Se difícil com o professor, impossível seria construir uma sociedade nos moldes de hoje sem a presença dele (participante 12).

O professor querendo ou não educa dando exemplos. Deve ter o senso de justiça, coerência, atitudes e ações que refletirão no aluno, e consequentemente na sociedade. O meu trabalho deve contribuir para a expansão de saberes, de conhecimentos e estabelecer uma relação de socialização (participante 4).

O trabalho docente deve ser entendido como uma prática de excelência, pois tem o dever de levar para o aluno, não apenas o conhecimento, o saber, a esperança de um futuro melhor, mas a formação de cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, de seres humanos que saibam se "proteger", e não há melhor forma de se proteger/resguardar, do que através do conhecimento. Por tudo isso, o professor deve realizar seu trabalho com amor, responsabilidade, independentemente de suas inquietações, frustrações e dificuldades encontradas naturalmente pelo caminho docente (participante 17).

Entendo que em primeiro lugar, o trabalho docente deva privar pela preparação do indivíduo para a vida em sociedade. o fazer docente deve zelar para que os alunos desenvolvam o aspecto cognitivo; aprendam a desenvolvam o respeito e a tolerância para com a diversidade; tenham e desenvolvam consciência histórica, política e social; estejam preparados para o trabalho, etc. (participante 98).

Enquanto professor, entendo que o meu trabalho não é meramente a transmissão de conhecimento, apesar de na maioria das vezes agirmos assim, mas levar o aluno a exercer sua cidadania de forma plena, cobrando os seus direitos, mas principalmente, realizando seus deveres com responsabilidade. Só assim teremos pessoas críticas capazes de direcionar a sociedade para um caminho seguro, eficaz e saudável. Porém, estamos longe de alcançarmos tal objetivo. Hoje, ainda vejo que seja utopia para nossos padrões de escola no Brasil [...] Mas, gostaria de ir além. Gostaria de ver a escola como um ambiente prazeroso, de transformação do cidadão e da sociedade. Como já disse antes: utopia (participante 29).

O trabalho docente requer muita responsabilidade. Diariamente lidamos com centenas de jovens que possuem diferentes sonhos e diferentes realidades. Precisamos ter consciência de que transmitimos não apenas conhecimentos, mas experiências e é necessário que tais experiências levem os jovens a se apropriarem de uma formação emancipatória. Enquanto professores, tento contribuir para a formação não de uma "massa para o mercado", mas de

> seres humanos que tenham consciência de seu papel enquanto cidadão (participante 71).

Mas não basta a socialização, a garantia de uma formação que possibilite ao aluno ser um cidadão. Para alguns professores, essa participação se estende à intervenção crítica no corpo social. O trabalho docente seria então um vetor de transformação na medida em que contribui para o desenvolvimento da consciência política dos educandos, estimulando o pensamento crítico, a negação e insubordinação frente a atual ordem vivente vigente e o engajamento na construção de outra sociedade.

> O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade e sua insubmissão. Deve oferecer condições verdadeiras de aprendizagem e os transformando em reais sujeitos da construção e da sua reconstrução do saber ensinado (participante 20).

> O trabalho docente, apesar de não ser reconhecido como deveria ser, é relevante na formação de educandos críticos e autores de sua própria história, bem como transformadores sociais (participante 24).

> Entendo como uma apresentação do mundo em forma de portas. O meu objetivo não seria escolher a porta e abri-la ao aluno. Meu objetivo seria apresentar ao aluno o maior número possível de portas aos alunos e abri-las. Quanto a nelas entrar e seguir o caminho, a decisão deve ser exclusiva do aluno (participante 39).

> Num mundo capitalista que estamos vivendo o mercado dita as regras. Estimular essa visão crítica em nossos alunos é um dos estímulos na busca de conhecimento (participante 81).

> Como a possibilidade de emancipação do educando, para que ele possa se libertar da alienação do modo de produção capitalista, colaborando assim para a libertação da sociedade do consumo, da exclusão da miséria e da violência [...] O meu trabalho como qualquer outro é parte da engrenagem da sociedade, com o diferencial da possibilidade de produzir uma classe trabalhadora mais consciente de seu papel revolucionário, atuar na formação de trabalhadores despidos de ideologias como homofobia, nacionalismos, racismo e intolerância (participante 56).

> A ação pedagógica é uma ação política de inconformismo com a realidade que encontro e serve como instrumento de transformação, crescimento e valorização do ser humano (no caso, crianças e adolescentes). Entretanto, politicamente ainda há muito a ser modificado em termos de educação em nosso país. Nossas crianças mereciam muito mais do que lhes é oferecido em termos de política educacional (participante 33).

> Eu acredito numa educação que liberta, que possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico acerca da realidade em que vivemos. Sendo assim o trabalho docente é fundamental para que eu possa contribuir para a formação

> de alunos mais críticos e que eles possam intervir no lugar em que vivem (participante 58).
>
> Vejo que o trabalho docente não se restringe à mera transmissão de conteúdos ou ao senso comum de "preparação para a vida e para o mercado de trabalho". Penso que a escola deve ser a vida e não um ensaio, uma preparação para ela. Para isso, a intervenção do professor é fundamental, no sentido de trazer a vida, o mundo, as relações sociais para dentro da sala, porque a sala de aula faz parte desse mundo. O papel do professor é o de mediar o exercício de habilidades como lidar coma s informações, com as diferenças, assim como proporcionar o exercício de uma consciência crítica acerca da realidade (que não está a parte da escola ou apenas no porvir) (participante 84).
>
> Acho que ele é de fundamental importância para a construção de uma sociedade autônoma, competente, ética e libertadora das manobras imperialistas e alienantes do sistema capitalista... (participante 110).

Este é o mosaico do entendimento que os participantes têm de sua atividade. Desse ponto surgem as aspirações, necessidades, carências, realização. Embora haja uma hierarquia no sistema educacional, as concepções apresentadas pelos docentes não estão vinculadas a normas prescritas, a ordens de chefias e superiores. A teleologia do trabalho docente está clara, definida, e inicialmente não se verifica estranhamento com ela, mas a identificação e disposição para a efetivação desse projeto. Os docentes têm claro para si o que significa sua atividade e para onde ela aponta. Ainda que se possa considerar que o entendimento de um ou de outro sofra de carência, fragilidade ou simplicidade, este não é o foco no momento. Embora seja uma questão importante, não é objeto de investigação. Importa no momento evidenciar o que é o trabalho docente para em seguida verificar o que ele não é.

E qual o lugar que a teoria ocupa nesse processo? Nas passagens a seguir, os professores discorrem sobre a relação dos conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e continuada com sua prática docente.

> A teoria é muito importante, é claro no exercício da função docente, através delas se compreende determinadas situações ocorridas em sala de aula, como o comportamento de alguns alunos, a dificuldade na aprendizagem, e etc. Porém, o dia-a-dia com o alunos, os métodos utilizados para contornar algumas situações não depende muitas vezes da teoria, mas da atuação do professor. Não descarto a relevância desses estudos, pois a formação dá suporte para exercemos nossa função e assumir atitudes (participante 4).
>
> Elas interferem em meu trabalho positivamente enriquecendo a discussão acerca de valores sociais, éticos e relacionamentos que vão muito além dos conteúdos aprendidos, pois o conhecimento não é o acúmulo de informações

apenas, mas sim como saber usar na interação de dependência com os outros cada aprendizado de modo sábio (participante 8).

Acredito que em minha formação, quando estudei as matérias de "Didática" encontrei maravilhosos professores e esses me ensinaram o "como fazer" e assim trago comigo essas teorias aprendidas e misturadas com a prática da realidade. Como tempo e essas teorias, percebemos melhor os nossos alunos, no que torna mais fácil identificar a dificuldade de cada um (participante 12).

A teoria de minha disciplina (geografia) me auxilia enormemente com minha prática docente. Tanto o que estudei na graduação assim como estudei mestrado, juntamente com minhas pesquisas para artigos, minicursos, oficinas, monografia e a construção da dissertação me auxiliam enfaticamente em sala de aula.
Percebo que quando os alunos visualizam que tenho total domínio do conteúdo, os mesmos me respeitam mais (participante 18).

Com certeza nos cursos oferecidos pela SME mostram novos caminhos e abrem diversas possibilidades. Mas o que nos faz vivos é a presença diária das nossas crianças. Tenho aprendido bastante nesses cursos oferecidos. Mas acredito que há ainda uma grande dicotomia entre teoria e prática. Mas na medida do possível tenho articulado algumas coisas que aprendi e vejo o que posso fazer para auxiliar na minha prática. Algumas coisas são efetivadas, outras não. Isso me faz refletir, me inquieta, me desespera e me faz ter certeza que eu é que faço a minha prática e que não basta eu conhecer, tenho que entender e intervir (participante 1).

Acredito que o serviço público demanda longos períodos fazendo a mesma atividade, sendo assim, precisamos conscientizarmos da necessidade de evoluirmos com estudos da literatura de nossas áreas de conhecimento ou pesquisas de pós-graduação que, irão contribuir tanto para evolução de nossos desempenhos profissionais, como também no nosso crescimento espiritual interior, tornarmos mais alegres, acessíveis, próximos dos alunos e pessoas que nos cercam (participante 26).

Meus estudos de graduação e formação continuada me possibilitaram com certeza avançar e efetivar melhor a prática docente cotidiana, uma vez que o conhecimento possibilita novas perspectivas pedagógicas, a partir de um novo olhar sobre o que é ser criança, os interesses e descobertas de cada ciclo de formação e desenvolvimento humano e o conhecimento de como se estrutura e efetiva o processo de alfabetização e de letramento (participante 33).

O que aprendi com a teoria hoje tem que ser remodelado na prática. Tenho que transformar a teoria em aulas dinâmicas e atrativas. A teoria tem sempre que estar aliada a uma prática que culmine com a realização de um processo de ensino aprendizagem de excelência para o educando.
A formação continuada é muito importante pois me torna uma profissional atualizada (participante 57).

Faço uso constante das informações e formações que tive. Principalmente nos últimos anos. Se não os tivesse não daria conta de tanto jogo de cintura, imprevistos que somos submetidos todos os dias. É necessário nutrir de criatividade. Cursos teóricos ajuda a desenvolver meu senso crítico, os práticos é a ferramenta diária (participante 81).

> É importante lembrar que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria é fundamental, pois nos faz compreender os diversos contextos do cotidiano, e nos ajuda na tomada de decisões dentro de uma ação contextualizada. É importante lembrar que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância. O professor vai se formando na relação teoria e prática, pois é a partir da ação e da reflexão que o professor constrói conhecimento (participante 92).

> Com a teoria procuro antes de mais nada entender o meu aluno, conhecer o sujeito que ali está e o seu mundo. Para a partir disso estabelecer uma relação de convivência e aprendizagem (participante 105).

Percebe-se a multiplicidade do valor que é atribuído à teoria: meio para se conhecer e formar o aluno; compreender o contexto onde se atua; possibilitar o crescimento na atividade; esclarecer os métodos e caminhos a serem tomados; conferir autoridade ao professor, etc.

No entanto, a relação teoria-prática não está imune da crítica dos docentes. E não se trata de uma questão discursiva, mas de contradições que se vive no movimento concreto do cotidiano. São passagens reflexivas onde o desconforto é notório:

> Na maioria das vezes, de maneira bem diferente das teorias aprendidas anteriormente. Por que as necessidades dos dias atuais são muito diferentes do que se nos apresentam na teoria. Nosso atual contingente de educandos da atualidade apresenta diferentes graus de necessidades, tanto comportamental, quanto emocional e social (participante 3).

> Complexo! Muitos dos cursos que faço (tanto por própria iniciativa, como os oferecidos pela SME) demonstram absoluta dissonância com a realidade escolar. Pior: falam sobre uma educação ideal, mas não apontam soluções para a educação real. Tento fazer uma síntese do estudado e aplicá-la na sala quando possível (participante 39).

> Fica um pouco esquecidas, pois tudo que aprendi na minha formação continuada, ao me deparar com a precariedade das nossas escolas (no geral) ficam um pouco distante, e complica, dificulta a execução (participante 47).

> Na minha prática docente cotidiana procuro agir de maneira coerente e sempre tendo em vista a realidade. Dá para aplicar a teoria, mas na prática, é bem diferente. Tem coisas que acontecem na prática que a teoria não explica (participante 50).

> Articular teoria e prática é um desafio. Até porque por muito tempo na história da formação de professores a base era o acúmulo de conhecimentos teóricos e que em segundo momento seriam aplicados na prática.
> No cotidiano da sala de aula a prática não se dá de forma idealizada como vemos nos cursos de formação. As situações são divergentes e por isso muitas vezes optamos por novas formas de agir (participante 97).

> Vejo as teorias apresentadas nas nossas formações distantes da realidade que encontramos na sala de aula. Essas teorias são quase inaplicáveis para o público que temos, público desinteressado. E, também para aplicarmos necessitamos de estrutura física e materiais que são escassos (participante 103).

Diferente, divergente, distante, dissonante. Os docentes esperam uma teoria que se imponha sobre a realidade, que de fronte a essa, consiga manejá-la e transformá-la em outra. Se isso não é possível, há algo de errado com a teoria. Ela deveria ser repensada, atualizada e, no limite, abandonada. De certo "é na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento" (MARX; ENGELS, 2007, p. 100), mas isso está longe de considerar que só aquilo que funciona, que dá certo, que é útil, no sentido pragmático, tenha validade. Muitas teorias tidas como efetivas, pois na aparência funcionam, nada mais fazem do que reproduzi-la sob outras formas. Ademais, uma teoria necessariamente aponta para horizontes que estão além da realidade e se por acaso não logram sucesso em sua aplicação, necessariamente não tem que ser ela a mudar para se adequar à realidade, sobretudo quando tal realidade embora real, seja falsa.

Para finalizar essa seção, é importante compreender como os professores se relacionam entre si. Nos trechos a seguir, a necessidade de cooperação se apresenta como condição imprescindível para o desenvolvimento da atividade.

> As atividades rotineiras da escola ficam prazerosas quando temos amigos na escola (participante 1).

> Essa relação torna o trabalho menos estressante (participante 60).

> Influenciam bastante. Pois não tem como realizar um trabalho de qualidade sozinho, isolado. É preciso envolver e estar envolvido com o grupo (participante 5).

> Um bom relacionamento entre colegas de trabalho é sinônimo de mente sã, o que significa melhor qualidade de trabalho. Trocas de saberes, de experiências, sempre ajudam na prática em sala de aula num processo de interdisciplinaridade. A boa convivência e cordialidade transmitem segurança, equilíbrio e tranquilidade (participante 17).

> Essa relação interpessoal é importantíssima pois é preciso estar aqui feliz e satisfeita pois passo aqui 8 h diárias. E estando bem com meus colegas eu chegarei bem na sala de aula e as coisas fluirão bem melhor! (participante 57).

> Minha relação com meus colegas de trabalho é determinante para o desenvolvimento das minhas atividades, afeta diretamente meu emocional,

> quebra minha concentração e em casos de desentendimento severo, me afeta de tal maneira que chega a frustrar meu plano de aula (participante 56).

> As relações por si só são complicadas. Neste espaço isso também se aplica, porém, na escola, estamos com o agravante de falta de momentos coletivos, e piora quando temos dois grupos na EAJA: I segmento e II segmento, com horários diferenciados... hoje vejo o trabalho pedagógico um pouco comprometido no que diz respeito ao que poderia ser construído pelo coletivo, justamente pela falta de tempo de encontros (participante 62).

> A relação com os colegas é muito importante. Busco sempre desenvolver projetos em parceria com diferentes colegas, buscando crescer profissionalmente, uma troca de vivencias. Da mesma forma, uma relação ruim, deixa um clima de trabalho insuportável (participante 93).

> A relação com os colegas de trabalho é primordial para o desenvolvimento de qualquer atividade. Precisamos trabalhar felizes, e com união. "Uma andorinha sozinha não faz verão". O sucesso de todo trabalho nunca é individual, é sucesso da equipe. Sozinhos não somos ninguém (participante 109).

Equilíbrio, sanidade, qualidade, cordialidade, segurança, tranquilidade. Eis uma pequena mostra de como os docentes enxergam a relação cotidiana com os colegas. Nota-se o sentimento de pertencimento, de grupo, o entendimento que o trabalho docente só tem sentido e condição de se realizar quando houver envolvimento do coletivo. O colega não é um concorrente, o adversário a ser superado, pois não há competição, um jogo sendo jogado. O outro, ou melhor, os outros, é a felicidade, a satisfação, o crescimento, a fruição. Enfim, a realização, já que "sozinhos não somos ninguém". São os testemunhos:

> São influências positivas pois todos vivenciamos os mesmos problemas (participante 83).

> A relação com os meus colegas é excelente, isso contribui muito para que as minhas atividades sejam bem realizadas. Com o clima harmonioso e o envolvimento de todos o trabalho coletivo é melhorado (participante 42).

> A influência dos meus colegas de trabalho nas minhas atividades escolares são muito boas, pois sempre estamos compartilhando conhecimento e nos ajudando (participante 45).

> Minha relação com os colegas é muito boa e, assim, nos ajudamos uns aos outros no que se refere aos problemas comuns. Trabalhamos de forma a dar continuidade no trabalho da professora que nos antecedeu e procuramos atender as expectativas de aprendizagem da faixa etária que damos aula e, assim, fazer com que os alunos avancem o processo de aquisição de conhecimentos (participante 23).

> Quanto ao coletivo, é uma equipe unida que trabalha em benefício do aluno e comprometidos com o trabalho pedagógico. Uma escola que oferece boas condições de trabalho e que dá suporte para que as atividades aconteçam efetivamente [...] Há uma boa relação e muitas trocas de experiências e ajuda mútua o que facilita e enriquece o desenvolvimento do trabalho diário (participante 40).
>
> De maneira positiva, pois trata de um grupo dinâmico, solidário e engajado com uma educação pública de qualidade (participante 55).
>
> Temos uma parceria muito interessante, pois trabalhamos de maneira interdisciplinar e com aulas compartilhadas, ou seja, é um ajudando o outro o tempo todo. Assim sendo as atividades são realizadas de maneira eficiente e eficaz; e sempre com o foco na leitura e escrita que é o nosso desafio (participante 68).
>
> A relação é boa, tentamos ajudar uns aos outros. Poderia ser melhor se pudéssemos ter momentos juntos para planejar, não estou falando do planejamento coletivo, mas o planejamento de aula, poderíamos trocar ideias, atividades, aconselhamentos de algo que deu certo. Temos o horário de estudo, mas quase sempre isolados dos demais da mesma turma (participante 77).
>
> Nas escolas em que ministro as minhas aulas, tenho um relacionamento positivo com todos os meus colegas. Por várias vezes faço projetos em conjunto com os colegas (participante 78).

Mas até que ponto esse coleguismo vai? Em que medida a necessidade de cooperação e do trabalho em equipe concorre para a sedimentação da categoria enquanto classe? Se entendemos que

> A classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus" (THOMPSON, 1987, p. 10).

é justamente na organização da categoria como um todo, e não somente no coletivo de uma escola, contra um elemento opositor comum é que se pode avaliar a consistência dessa classe.

Seguindo com os relatos dos docentes sobre seu coletivo, as críticas que surgem se dirigem à falta de compromisso com a prática pedagógica, sobretudo quando se busca metodologias inovadoras, e ao posicionamento político dos colegas.

> Quando se propõe um trabalho diferenciado em sua maioria encontramos resistência não somente por parte dos alunos, mas também por parte de muitos grupos diretivos. Para que eu exercesse ou realizasse meu trabalho da

> forma que eu verdadeiramente gostasse seria necessária uma parceria que de fato um colaboraria efetivamente para o trabalho do outro (participante 15).

> Encontramos colegas, poucos, que são conscientes do seu papel na sociedade. Acreditam, lutam e ministram aulas de qualidade. Outros, esses são muitos, trabalham sem colaborar com o processo de ensino aprendizagem. Formando alunos despreparados e dificultando as lutas que permeiam a educação. Todas essas posturas podem influenciar negativamente quando o trabalho e lutas em grupo depende também deles (participante 103).

> ...se quero fazer algo diferente tenho que fazer sozinha. São poucos os colegas que abraçam os projetos e atividades dos outros (participante 72).

> ... a relação com os colegas de trabalho, fica restrito ao ambiente de trabalho. Diferentemente, quando eu lecionava na escola particular, a relação com os colegas de trabalho extrapolava os muros da escola. Faço questão de morar longe das escolas, para que não ocorra muitos vínculos.
> A instabilidade no serviço público não existe. É muito complicado, e quase impossível demitir um servidor público, mas os profissionais são medrosos, são "colaborativos" com o sistema, não são ousados, atrevidos nos seus direitos, compactuam. Isto é percebido nas manifestações, claramente. E, por isso, eu divido, trabalho e minha vida privada (participante 44).

Apesar do descontentamento e da revolta, não se percebe um sentimento de negação. Ao contrário, ao se queixarem estão reconhecendo a condição comum ao qual os docentes estão submetidos, a relação de dependência entre o grupo e a necessidade de uma ação coordenada para enfrentar os obstáculos que surgem. Estranhamento há no trecho a seguir:

> Para mim o trabalho é algo profissional, você chega na escola, transmite o conteúdo, realiza as tarefas propostas e vai embora, sem se preocupar com relações com colegas de trabalho e alunos (participante 18).

Nesse ponto, a indiferença em relação ao elemento humano faz supor que a atividade docente é algo já prescrito, sujeito a mecanização, pois o professor já sabe o que fazer e o conteúdo, independente dos colegas docentes e dos alunos, vai ser transmitido. Se isso fosse possível, "chegar, fazer e ir embora", daí sim seria um nível profundo de isolamento e indiferença. Mas não é o que acontece. O fato dele assim se expressar não significa que o trabalho docente se encontra alienado dessa maneira, mas sim que ele está nessa situação. Essa noção de independência, impregnada pelo individualismo liberal, concorre para fragmentar o trabalho docente e a própria unidade dos docentes, enquanto categoria, já que nela o indivíduo surge como portador de uma

pretensa autonomia que negligencia as relações sociais de produção e sua posição dentro delas.

b) Autônomo e autômato

Autonomia. Difícil precisar um sentido exato para esse termo. Para fins da presente pesquisa, a autonomia será entendida como a liberdade dos docentes para organizarem o trabalho conforme o que entendem ser os fins de sua atividade, da educação. A condição jurídica de estatutário e os princípios da gestão democrática estabelecem os pressupostos para que os docentes regulem sua atividade. As interferências vindas de fora da escola são barreiras para a efetivação desse processo. O embate ganha contornos dramáticos, num processo de avanços e recuos, permanências e instabilidades, confrontos e consentimentos. Para alguns participantes a atividade é autônoma, para outros não. Segue com as declarações dos primeiros:

> Com liberdade na visão do Ciclo, tenho muita liberdade (participante 76).
>
> Nas escolas em que trabalho, tenho bastante autonomia para desenvolver e planejar o meu trabalho (participante 60).
>
> Tenho autonomia para trabalhar da forma que considero ser a melhor para os meus alunos (participante 11).
>
> Tenho absoluta autonomia para o desenvolvimento do meu trabalho (participante 39).
>
> Tenho total autonomia para exercer a minha função, e nenhum momento a escola interfere no meu trabalho (participante 79).
>
> Minha autonomia foi construída ao longo de minha trajetória (através de estudo e principalmente, da prática) (participante 41).
>
> Sou professora de artes e na instituição em que trabalho tenho autonomia e liberdade de planejar os conteúdos e objetivos sem a interferência das coordenadoras ou da SME... (participante 25).
>
> No Município sim. Além de receber todo apoio. No Estado não; é muita exigência, pouco apoio (participante 51).
>
> Eu tenho total autonomia para desenvolver o meu trabalho. Em nenhuma escola eu sofro interferência no meu trabalho (participante 78).
>
> Na escola que trabalho tenho autonomia, foi eu quem fiz o planejamento anual e modifico de acordo com meus objetivos vão ou não vão sendo alcançados. Isto tem variação de acordo com a turma (participante 65).
>
> Na sala de aula, tenho autonomia para executar os conteúdos programáticos do semestre e desenvolver os projetos pedagógicos da escola. Não me sinto oprimida em relação a isto (participante 20).

Não há um currículo de artes pronto. O governo não ofereceu livros didáticos e não há divulgação pelas editoras na rede pública, então tenho autonomia para desenvolver meu trabalho com responsabilidade ou não (participante 27).

Tenho total autonomia. Felizmente, na rede municipal existe essa liberdade. Porém, é preciso que o professor faça "jus" a ela; devendo justificar, ou seja, deixar claro os objetivos a serem alcançados (participante 109).

Sim. Porque tem norteadores que orientam o meu trabalho como em todos as instituições teriam. Mas tenho autonomia de como desenvolver melhor o meu trabalho e que ações tomar para auxiliar os meus educandos. Acredito que essa autonomia tem que partir de nós mesmos. Temos que ser críticos, termos embasamento teórico para defender nossas opiniões e ideais. Com isso o nosso trabalho toma a proporção que gostaríamos (participante 1).

Em minhas escolas tenho a liberdade para confeccionar e elaborar atividades, usar livros didáticos, projetos relacionados à minha disciplina, diversos recursos audiovisuais de modo que tenho total autonomia para desenvolver meu trabalho da forma como desejo no que se refere á construção de uma sequência de conteúdos para desenvolver com meus alunos e educandos (participante 8).

Total pode se dizer, pois trabalho há 22 anos nessa escola, conheço muito bem a nossa clientela e nós trabalhamos em grupos no meu caso ciclo III sempre unidos e mantendo bem o consenso entre nós. Que eu me lembre nunca fui barrada em nenhum projeto (participante 31).

Tenho autonomia para realizar/desenvolver meu trabalho e escolher e planejar as atividades que desejo, tendo como norte os parâmetros curriculares nacionais e atualmente as orientações da base de ação dentro da minha área de atuação (participante 48).

Vou enfatizar na mesma linha de pensamento: na minha situação que trabalho em duas redes bem distintas, a RME me proporciona uma maior liberdade para desenvolver meu planejamento e consequentemente o desenvolvimento das aulas. Quanto aos materiais também, tudo que é solicitado, sou atendida da melhor forma possível.

Como a RME me possibilita uma maior liberdade para planejamento das minhas aulas, consigo inserir tanto as teorias aprendidas durante minha formação, em especial numa visão crítica, como também relacioná-las à prática dos conteúdos.

Esse é o grande diferencial da RME: proporcionar ao professor o tempo adequado para estudo e planejamento, a liberdade para o planejamento das aulas.

É o que sempre digo aos meus colegas: vocês precisam visitar a rede estadual de educação para entender o quanto a RME é flexível (participante 29).

Acredito que tenho autonomia no desenvolvimento do meu trabalho em relação a forma como são desenvolvidas as atividades em sala de aula, considerando obviamente o cumprimento da proposta pedagógica, cuja estrutura de organização fundamenta-se nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que pressupõe os sujeitos históricos e suas necessidades de aprendizagem, de forma que o aluno constitui-se como

> centro de toda ação pedagógica e esta estrutura-se a partir dos objetivos propostos para cada área de conhecimento na proposta curricular da RME, numa abordagem contextualizada e interdisciplinar (participante 33).
>
> Tenho total autonomia, pois trabalho com a EAJA e a dinâmica de sala de aula é voltada para atender as necessidades dos nossos educandos, de acordo com o seu cotidiano o que facilita essa liberdade de metodologias. Além da proposta da rede municipal de educação vir de encontro com o que acredito, ou seja, formação do cidadão capaz de atuar e transformar o contexto social em que vive (participante 68).

Parece existir aqui autonomia. Os docentes têm liberdade para desenvolver sua atividade conforme o planejamento e os objetivos. Tudo conspira a favor: a proposta pedagógica, os projetos da SME, o grupo gestor e o coletivo da escola. Assim a autonomia pôde ser construída, conquistada pela prática pedagógica.

No entanto se deparar com os relatos abaixo, a realidade se transforma. Até parece que o campo de pesquisa e os participantes são outros, tamanha a dissonância entre os dois discursos. É o que segue:

> A medida que a Secretária da Educação permite (participante 3).
>
> Quase nenhuma. As diretrizes da SME criam obstáculos e entraves (participante 2).
>
> E ainda para inserir projetos específicos para a turma desde que não "fujam" do que são direcionados, orientados pela SME (participante 5).
>
> As ações da secretaria vêm sempre de cima para baixo, nunca tem uma discussão com a categoria de professores, que são aqueles que geralmente implementam os projetos. Essa nova forma de organização que está sendo colocada esse ano não foi discutida e está acontecendo sem que nós entendamos os procedimentos e forma de trabalhar (participante 6).
>
> Acredito que os projetos, a formação e alguns programas da SME são necessários, porém a maneira que é nos imposto e ou por quem, os torna ainda mais distantes da comunidade escolar, haja vista que o sucesso de toda ação depende da disposição dos seus integrantes. E neste sentido aqui, nos afasta ainda mais (participante 10).
>
> ... Existe em alguns "massacres" emocionais, psicológicos e até mesmo físicos, principalmente quando o grupo diretivo tem "interesses além" de dirigir uma escola, buscando assim exaurir a classe a que ele pertence, ou seja, a de educador. A SME oferece condições satisfatórias (participante 15).
>
> A autonomia é parcial, pois há decisões que partem da SME e que são impostas com a máxima que é para melhorar o ensino, não considera a opinião de quem está em sala de aula. Alguns projetos também são "sugeridos" sem que discutam com o coletivo de professores sobre a viabilidade de desenvolver os mesmos (participante 21).

Os itens acima mencionados não são discutidos com os professores antes que sejam implementados. É comum a Secretaria sugerir ou tentar implementar projetos sem mesmo esperar que o professor termine o projeto que está acontecendo na escola/ciclo/sala de aula [...] Esse trabalho é impossibilitado também pela própria organização do ensino e as exigências impostas pela escola e unidade para atender as avaliações externas (participante 23).

A minha "autonomia", se é que ela exista, é extremamente limitada aos objetivos do Macro Sistema Educacional (participante 24).

Essa "autonomia" é restrita, tento fazer com que aconteça de maneira favorável ao que planejei, apesar das observações da direção da direção e coordenação para seguir as recomendações da SME e do "Apoio" [...] Muitas vezes a SME nos deixa presos na rotina dos projetos que temos que abraçar, ou seja, não temos autonomia (participante 28).

Sempre interfere, principalmente aqueles que vem para serem executados sem o tempo necessário, imediatismo, aí a escola toda é movimentada em função de um ofício mandado pela secretaria (participante 31).

Alguns eventos pedagógicos chegam na escola com a determinação de que sejam cumpridos, como "EPAZ", "TODOS CONTRA A DENGUE" entre outros (participante 33).

As vezes falta estrutura para desenvolver meu trabalho. E há também a questão da autonomia, pois nem sempre dá pra fazer seu trabalho como gostaria, esbarramos nas diretrizes, decretos e projetos da SME (participante 50).

Seguindo a proposta pedagógica da SME e os parâmetros curriculares nacionais tenho autonomia parcial para desenvolver o meu trabalho. O entrave fica por conta da SME que sempre trazem projetos para serem executados a tempo e a hora (participante 53).

Limitada, pois por mais que tenho um grupo gestor democrático e eficiente, a sempre uma pressão da SME, que não garante essa autonomia em sala de aula. Existem cobranças que não facilitam essa autonomia (participante 55).

Sou avessa a todos os projetos, programas e eventos pedagógicos. Considero-os doutrinários, principalmente, a partir, da mesa que compõem a abertura destes eventos. A política de formação é ridícula, análise de currículo, planejamento e outros. Geralmente "fico doente" ou falto mesmo, ou assino e depois, caio fora. Pode parecer descaso, mas não é! É revolta mesmo. A forma como acontece, pois já participei de alguns, em que tudo que é considerado inválido pela maioria, não é levado em consideração, pois tudo já está assinado previamente [...] Sei que os questionamentos fazem parte do trabalho, mas a forma como estas acontecem é sempre de ameaças, a Unidade de Ensino e o vigia da Unidade está de olho, cuidado!
Apesar disso tudo, consigo sobreviver pois sigo à risca, uma dica de Leandro Karnal (historiador da UNICAMP): podem falar ou fazer isso ou aquilo, mas quando o professor fecha a porta de sua sala de aula, é você e seu aluno. Isto é que importa [...] Tanto no noturno como no matutino, as condições de trabalho são repressivas, pois seguem a risca tudo que é determinado pelas Unidades de Ensino. Eles estão preocupados com o burocrático, tanto a SME como a direção e as coordenações pedagógicas. As pautas das reuniões

seguem um mesmo rito: oração??? – questiono – comunicações da coordenação de turno; os professores demorem para irem as salas, não controlam ou controlam demais os alunos e blá, blá, blá [...] Em uma reunião eu quis apresentar um trabalho que tinha realizado, a desculpa é que teria que ficar para outro encontro. E fim!
Desculpe-me, isto está parecendo um muro de lamentações, porém é uma realidade (participante 44).

As vezes sinto que alguns projetos vêm de cima para baixo. E para realizar – CUMPRA-SE. As vezes alguns projetos interrompem a dinâmica do meu trabalho pois tais projetos chegam à escola e exigem a participação de todos (participante 57).

Normalmente elas já vêm prontas, são projetos e mais projetos, que se fossemos seguir a todos seria impossível. A maioria são "impostos" e a escola acaba não tendo autonomia para dizer não. Percebo também que não há uma sequência lógica dos projetos, que muitas vezes nos fazem deixar os conteúdos propostos atropelando o trabalho pedagógico na escola (participante 58).

Os projetos não deveriam ser impostos pela SME e sim conforme cada região e sua prioridade no processo ensino-aprendizagem. A política de formação, programas e eventos poderiam contribuir mais com o corpo docente (no desenvolvimento do trabalho) (participante 61).

Bom... Diretrizes de organização do ano que era "sagrada", não sei nem quantos anos é a mesma... as demais citadas por você, houve um tempo que estas foram construídas com a participação de todos os professores que quiseram participar: GTE da Educação Infantil, GTE do Ciclo I, GTE do Ciclo II, GTE de História, GTE da EAJA... então, esse foi um tempo de "ouro" de construção com a participação daqueles que também estavam na ponta do processo. Esses documentos estão sendo novamente reconstruídos, mas desta vez sem praticamente contar com um dos mais importantes autores do processo ensino-aprendizagem: o professor (participante 62).

Tenho autonomia no que diz respeito a seleção dos conteúdos, a metodologia que vou utilizar bem como os materiais que serão utilizados. Porém em relação aos meus princípios como educadora, infelizmente não tenho autonomia nenhuma para desenvolver meu trabalho, pois o sistema me impede de reprovar os alunos e discipliná-los, por exemplo [...] Agora existem algumas práticas que eles nos obrigam a fazer que não tem funcionalidade prática e não estão de acordo com a nossa realidade (participante 72).

A medida que você não vá contra as normas da SME (participante 73).

Eu não diria que tenho autonomia, porque tudo já vem pré-estabelecido, as vezes o que podemos fazer é concordar ou não, a maioria decide. A diretora da escola sempre diz que "democracia é a ditadura da maioria". Não tem como desenvolver o trabalho da forma que eu gostaria (participante 77).

Com respeito aos projetos eles são impostos pela secretaria não havendo nenhum diálogo entre corpo docente e a própria secretaria. Quanto aos

programas, política de formação e eventos pedagógicos esses são mal elaborados e mal orientados. Não observo em nenhum evento ministrado pela secretaria objetividade e organização (participante 86).

São forma se controle da secretaria de educação, que serve muito mais para limitar a prática pedagógica do professor do que estimular mudanças ou melhorias. Não são construídos com os professores e são realizados não como parte de um plano mais amplo, mas sempre para atender medidas pontuais de acordo com os interesses dos governantes (participante 87).

A SME defende o sistema de ciclos em vários espaços, mas esse sistema não é de fato posto em debate em encontros, projetos, jornadas pedagógicas, com os professores da rede – ele é imposto (participante 98).

Minha autonomia gira em torno do que é regulado pela SME e grupo gestor da escola (participante 108).

A escola que trabalho é formada por docentes que (em sua maioria) tem os mesmos ideais. Em nossas reuniões pedagógicas, temos liberdade para discutirmos sobre a melhoria do ensino, fazermos reflexões críticas e pedagógicas, porém, é nítido que a SME não partilha da mesma visão. O sistema burocrático que é imposto aos docentes, os controles externos sobre o trabalho docente da SME percebe-se de caráter puramente político [...]
Na minha visão observo uma distância entre o trabalho docente prescrito e o trabalho docente realizado. Muitas vezes o que é proposto ao professor tem caráter vago e impreciso. Na maioria das vezes o professore recebe prescrições, a partir destas, formula suas autoprescrições e consequentemente as prescreve aos seus alunos. Essa perda do direito de ação por muitas vezes recebermos prescrições que são embasadas na teoria tem trazido transtornos a uma educação de qualidade (participante 97).

Na maioria das vezes sufocante. Dificultam e muito no trabalho dos professores e no que realmente importa, que é a aprendizagem dos educandos. Lógicos que há diversos tipos de aprendizagens, mas falo do letramento e da alfabetização matemática que ficam comprometidos com tanta coisa que nos são impostas (participante 107).

Autonomia não existe na Rede Municipal de Ensino. O professor é apenas uma peça na engrenagem de um maquina já montada pela SME. No ciclo, algumas coisas já estão determinadas. O aluno não pode tirar menos de 5, dizem que é uma meta, na verdade é uma determinação. É como dizer que depois de realizar todas as ações pedagógicas estabelecidas pela secretaria, o resultado vai ser precisamente todos alunos com rendimento acima de 50%. Todos os profissionais que experimentam avaliar de forma fidedigna a aprendizagem dos seus alunos sofrem algum tipo de repressão, principalmente com ameaças de prejudicá-lo na nota da ADC. Seguir a cartilha da SME não é a melhor opção de trabalho, como já se sabe. Então, a autonomia de trabalho só existe na medida em que a escola consegue “esconder” da secretaria o tipo de trabalho que está sendo desenvolvido.

> Algumas escolas dão autonomia para os profissionais, relatando passo a passo o que cada professor faz nas escolas à secretaria e pedindo sempre ajuda de como se tem que proceder em tais situações [...] Nas questões emocionais, as melhores escolas para se trabalhar são aquelas em que a presença da SME é bem pequena. A escola que consegue isso vive melhores condições de trabalho, já que as "sugestões", na verdade imposições, da secretaria são até risíveis, não funcionam, e quando a escola está na mira dela, acaba por perder tempo cumprindo mera obrigação, vivendo momentos de tensão e automaticamente transmitindo isso para os alunos (participante 90).

> Somos fortemente influenciados pela política. É ela que define os caminhos que a educação vai percorrer. Nos últimos anos aqui no município percebo que esta relação vem sendo cada vez menos democrática, já que chegam ordens das escolas que os professores têm que cumprir, definindo um padrão como se tudo fosse igual. Isso é definido pela política educacional, que quando tenta ser democrática acaba sendo para legitimar as propostas que já estão prontas e nem sempre abrindo para uma participação de propostas mais efetivas por parte dos professores. Isso acaba sendo ruim.
> A relação acaba sendo mais fechada e a tendência pelo que vejo é de ser cada vez mais ser pior, já que via ficando notório a divisão do trabalho em quem pensa e em quem vai executar (participante 111).

Permissão, obstáculos, direção, imposição, "sugestão", exigência, limitação, "apoio", restrição, determinação, pressão, entraves, doutrinação, repressão, burocracia, atropelo, controle, prescrição e... CUMPRA-SE. Repertório com variações de um mesmo tema. Não se percebe sinal de gestão democrática. As escolas parecem funcionar como filiais de uma grande matriz, onde é planejado os procedimentos a serem executados pelos professores, como ressalta o último relato. Que foi feito da cena anterior?

Antes de esboçar uma análise para esse paradoxo, mais alguns relatos que oscilam entre uma e outra posição, tornando o panorama ainda mais complexo.

> A autonomia do trabalho às vezes não é desenvolvida devido as "regras instituídas" (participante 85).

> Tenho autonomia dentro de minha sala de aula desde que siga os objetivos delineados pela SME (participante 57).

> Minha autonomia é limitada conforme as leis vigentes (LDB, ECA, Estatuto do Servidor, normas internas instituição e ofícios recebidos da SME e Diretrizes) (participante 61).

No quesito autonomia estou modulada em três escolas (sim estou os três turnos em sala de aula), que me proporcionam autonomia para o desenvolvimento do meu trabalho. Vale ressaltar que o grupo diretivo dessas escolas é que definem em menos ou maior grau essa autonomia. Já trabalhei em verdadeiros "campos de concentração" que fui totalmente tolhida para desenvolver meu trabalho (participante 15).

Na medida do possível, dentro das possibilidades pré-determinadas pelo município, porém temos autonomia para desenvolver as atividades em sala de aula (participante 64).

Alguns dá pra se realizar, outros acabam interferindo negativamente em nossa prática. É válido colocar que alguns até nos motivam a trabalhar com mais prazer. Há ainda alguns programas que são impostos sem avaliação do espaço físico, ou seja, da falta dele (participante 104).

O professor tem determinado grau de autonomia, desde que atenda aos pré-requisitos estabelecidos pela matriz curricular e pelas políticas educacionais. Em nossa escola tenho autonomia para trabalhar temas voltados para a comunidade e para a realidade do aluno, embora tenha que seguir alguns pré-requisitos que se relacionam não apenas ao conteúdo, mas também ao método avaliativo, etc. (participante 71).

A autonomia me é dada pela equipe gestora, porém no serviço público encontramos alguns entraves que compromete a nossa autonomia como: infraestrutura precária, poucos recursos metodológicos, pouco envolvimento da família, dentre outros (participante 42).

Tenho autonomia para desenvolver meu trabalho dentro das condições que me são oferecidas (material, espaço adequado nem sempre estão ao meu alcance ou tenho disponível). O desejo ainda fica nos sonhos (participante 81).

Sempre lutei muito para preservar a minha autonomia na minha prática, acredito que essa escola (em que estou atualmente) sedimentou, conquistou um espaço mais democrático, mesmo entrando e saindo diretores, ainda temos conseguido manter alguma democracia. Acredito que esbarro mais na falta de recursos humanos e materiais que não são mais da alçada da SME, não temos possibilidade de um ônibus para desenvolver projetos que estariam mais ligados a visitas a museus, cidades históricas, falta profissional qualificado e sem ser qualificado na sala de leitura, laboratório de ciências que nunca funcionou, manutenção adequada dos computadores do Ambiente Informatizado e etc. (participante 62).

Dentro do que a rede propõe para ser trabalhado, eu enquanto professora tenho autonomia para desenvolver os conteúdos da maneira como eu acho adequado. Uma vez que está dando certo o trabalho realizado (participante 40).

Em tese, temos total autonomia. No entanto, enfrentamos obstáculos como a falta de recursos materiais na escola e a imposição da aprovação por idade (participante 102).

> Sempre que apresento projetos em que envolve toda a escola e mesmo no dia a dia, são bem aceitos. Porém, as vezes acontece de chegar de última hora, atividades da SME que prejudica ou atrasa as atividades planejadas (participante 103).
>
> Interferem quando temos que disponibilizar grande parte de nossas aulas desenvolvendo projetos estipulados pela SME [...] Tenho uma autonomia parcial, ou seja, tenho que seguir um currículo e projetos estabelecidos pela SME. Em sala temos autonomia (participante 105).
>
> Tem uma série de normas e regras dentro dos projetos estipulados pela direção e coordenação juntamente com os colegas, mas isso não impede que eu tenha uma certa autonomia (participante 43).
>
> Em termos de currículo e conteúdos, considero que tenho bastante autonomia. Desenvolvo conteúdos, temas, projetos e metodologias de acordo com as necessidades e o contexto de minhas turmas. Em geral, não me submeto a conteúdos impostos e não me sinto obrigada a tal. Nesse sentido, sinto uma certa liberdade para realizar meu trabalho. Entretanto, essa autonomia encontra alguns obstáculos para se materializar integralmente na prática: falta estrutura, falta material, enfim, faltam algumas condições para que tudo o que eu planejo se concretize. Essa falta de condições algumas vezes, acaba por dificultar a realização de alguns projetos (participante 84).
>
> Na minha concepção o professor da Rede Municipal de Goiânia tem autonomia na realização do seu trabalho, mas em contrapartida, faltam recursos e espaços adequados a realidade e a quantidade de educandos na escola (participante 92).
>
> De certa forma dispomos de autonomia para conduzirmos nossas aulas, é claro que há normas e critérios da escola e da SME que precisam ser cumpridas... (participante 4).
>
> A falta de estrutura de algumas instituições dificulta principalmente na escolha da metodologia e projetos. No entanto a gestão tem nos propiciado autonomia nos planejamentos e projetos (participante 93).
>
> ... Existe em alguns “massacres” emocionais, psicológicos e até mesmo físicos, principalmente quando o grupo diretivo tem “interesses além” de dirigir uma escola, buscando assim exaurir a classe a que ele pertence, ou seja, a de educador. A SME oferece condições satisfatórias (participante 15).
>
> Tenho total autonomia, o que falta, são os recursos necessários (participante 95).

O tom agora é mais ameno. Não se vê empolgação pelos momentos de autonomia conquistada, mas não se revela uma revolta pela autonomia negada. É o que indicam os termos utilizados: às vezes; desde que; objetivos delineados pela SME (bem mais suaves do que normas impostas); leis vigentes; em menor ou maior grau; na

medida do possível; alguns dá pra realizar; determinado grau; dentro das condições; parcial; certa forma e; certa autonomia.

Água e óleo se misturam. Eis a dialética a se compreender. Os relatos dos participantes só podem ser compreendidos a partir da diversidade composta pelas aspirações e concepções político-pedagógicas dos docentes frente à administração da SME. De fato, existem unidades escolares e áreas de conhecimento que estão menos sujeitas às interferências da SME e das políticas educacionais em geral Mas não há como conceber na RME uma escola que funcione como uma célula isolada e independente do sistema educacional. Existem situações em que os docentes acreditam e aceitam a necessidade das instituições normativas, ainda que não expressem fielmente suas respectivas visões.

Por outro lado, existem aqueles que rejeitam não só a proposta pedagógica da SME, mas também as normas que incidem sobre sua atividade. Para eles há um projeto pedagógico deficiente, mal elaborado, posto em marcha, que vai em sentido contrário ao que entendem por educação. E ao proceder de forma autoritária, a SME visa retirar das mãos dos docentes o controle do processo pedagógico, a autonomia. É fato que existe por parte do governo, seja municipal, estadual ou federal, um projeto educacional e só é passível que a escola goze de liberdade quando siga os parâmetros pré-estabelecidos. Se algum docente ou mesmo todo o coletivo toma iniciativas que destoam da política educacional vigente, a tendência é que entrem em cena os mecanismos de controle. Primeiramente, em sua forma "democrática", na imensa burocracia constituída (currículo, avaliações, diretrizes, projetos, etc.). Persistindo as contradições, sem constrangimento são impostas medidas "de cima para baixo", inicia-se a perseguição e a repressão, como mostram os relatos.

A autonomia está ligada diretamente ao pertencimento ou rejeição da atividade docente. Se o professor tem liberdade no que faz, logo se dedica a isso, pois "isso" o constitui, o "isso" é ele. Porém, se a autonomia é cerceada, a atividade carece de pertencimento, identificação. A objetivação é obstruída. E, pelos relatos, percebe-se outro elemento que influi nesse processo: a infraestrutura das escolas. Salas lotadas, falta de funcionários, falta de laboratório, quadra esportiva, etc.

c) Infraestrutura, carga horária, cansaço.

> Na escola que trabalho não tem biblioteca, não tem um ambiente informatizado e muitas vezes há escassez de materiais pedagógicos. Isso com certeza interfere nas condições de trabalho, pois as vezes nos desmotiva

e nos indigna. Por que tudo tem que ser limitado e em escassez? Até o lanche é de má qualidade. Isso nos faz refletir e lutar diariamente para que tenhamos o ideal e não o possível... (participante 1).

São bastante precárias, uma vez que trabalhamos com poucos materiais pedagógicos, infraestrutura precária, constante falta de colegas, insegurança, drogas, baixo rendimento e pouco interesse dos alunos (participante 5).

A escola faz o que pode tentando atender as solicitações dos professores. A SME tinha ônibus para viagens e atividades fora da escola, hoje isso é uma grande dificuldade na escola. Havia três tipos de jornais impressos que chegavam na escola, grupos culturais que faziam apresentações nas escolas, hoje não tem mais. Piorou. (participante 7).

... Carteiras, mesas, desconfortáveis. Banheiros e bebedouros velhos. Bibliotecas pequenas, computadores com defeitos e a merenda a desejar [...] A RME não preocupa com esses detalhes. Até vazamento em tempo chuvoso acontece e a diretora precisa resolver sozinha (participante 20).

Muito precária. Quadros ruins, salas inadequadas, falta de carteiras, lanche inadequados, falta de recursos tecnológicos. Isso prejudica a aprendizagem e o trabalho do professor. Os prédios das escolas da SME estão em péssimas condições (participante 32).

Pensando na rede em âmbito geral e principalmente em instituições que oferecem ensino em tempo integral, as condições de trabalho deixam bastante a desejar, principalmente em estrutura física, com a inexistência de salas climatizadas e espaços pedagógicos variados e apropriados para a realização de um ensino de excelência (participante 48).

Deixa muito a desejar, quanto a higiene a estética, ao belo, a estrutura física, arquitetônica e materiais próprios para a elaboração do trabalho pedagógico (participante 51).

Minha escola está sempre procurando articular boas condições para meu trabalho, através de uma ótima coordenação e gestão, buscando os recursos didáticos que necessito. Já a SME, nem tanto, pois sabemos da precária assistência dada, tanto quanto aos recursos financeiros como com o apoio pedagógico, número de alunos por sala, etc. (participante 55).

Relação direta com nosso universo de trabalho diário: falta de apoio estrutural e até mesmo jurídico da SME, estrutura de segurança em muitas instituições não existe, o trabalho didático por muitas vezes fica comprometido pela falta de materiais (participante 63).

Nas duas escolas que trabalho tenho uma ótima estrutura física e bastante materiais didáticos. Sempre que solicito algo as diretoras tentam viabilizar. Agora o pior é a quantidade de aluno por sala que não é respeitada, isso faz o trabalho não ser de qualidade e todo material se tornar insuficiente e dificulte a metodologia de ensino (participante 72).

Aqui na escola foram construídas salas provisórias, devido as reivindicações da comunidade por vagas na escola. As salas são de materiais frágeis que

vivem danificados, parede furadas, quando chove goteja dentro, tem ventiladores que não conseguem melhorar a situação de calor e ainda são muito barulhentos... (participante 77).

Há o excesso de alunos por turma, há um sobrecarga de aulas e horas trabalhadas em sala de aula (sem um tempo maior para o planejamento, para uma maior articulação entre os profissionais). Além disso, faltam uma estrutura física adequada, recursos pedagógicos e alguns materiais [...] Por parte da escola, falta especialmente uma organização e disposição para lutar contra essas más condições. Diante da falta de substitutos, por exemplo, a equipe não se mobiliza para questionar essa falha e colocar as aulas em pleno funcionamento (participante 84).

Trabalho em duas instituições, uma delas tem muitos recursos, tanto físico quanto tecnológicos, o que facilita muito o trabalho. Na outra não temos jogos, papel para cópias, recursos de mídia e faltam muitos professores. A SME não propõe ações para que os problemas sejam resolvidos (participante 93).

Precárias. Na minha área específica nunca tive um curso de atualização. Os livros são péssimos, não atende a realidade, os laboratórios horríveis, nunca tem maquinas o suficiente para atender uma turma completa, a internet é lentíssima. E o salário que poderia melhorar essas condições, dando mais ânimo e incentivo, é uma miséria (participante 95).

Não, pois as condições físicas das escolas junto com “diretrizes” mentirosas não permitem (participante 96).

Falta estrutura – ventiladores, material de expediente, sala de informática, segurança, etc. Só esse mês a escola foi invadida e assaltada três vezes (participante 98).

As condições deixam a desejar. Apesar da escola ter uma boa estrutura física, faltam carteiras suficientes em todas as salas, faltam professores, o que nos obriga a perder nosso horário de estudo e faltam alguns recursos materiais, como instrumentos de medida, material concreto, etc. (participante 102).

São poucos os recursos para uma educação de qualidade. São muitas as carências. Faltam professores o ano todo, as estruturas para as aulas extra sala são quase inexistentes. As que temos são pequenas e inapropriadas. Os espaços para a prática esportiva não atende a demanda de turmas e estão sempre precisando de reparo (participante 103).

As condições de trabalho são boas. Porém poderiam ser bem melhores. Faltam muitos materiais; faltam livros literários, uma boa biblioteca. Os alunos estão lendo cada vez menos. Sempre que preciso usar os recursos

> audiovisuais há problemas com o som, com a TV, com o notebook (participante 109).

Juntos aos problemas decorrentes da infraestrutura, a falta de tempo é apontada pelos docentes como obstáculo para o desenvolvimento da atividade. A carga horária excessiva e a demora da prefeitura para enviar substitutos para os déficits das escolas levam à sobrecarga e à intensificação do trabalho.

> Perdemos qualidade, dignidade e sobretudo respeito. Carga horária extensa, falta de tempo para nos qualificarmos, pesquisarmos na escola assuntos que vão auxiliar a nossa prática pedagógica (participante 1).
>
> Caso tivesse disponibilidade de tempo maior poderia investir melhor em cursos de aperfeiçoamento e pesquisas. Porém para ganhar um pouco melhor tenho que trabalhar em dois períodos, o que não facilita dedicar meu tempo em melhorar o trabalho em sala de aula (participante 5).
>
> Hoje o que se apresenta é uma necessidade de preencher lacunas deixadas na vida dos educandos (babá, mãe, enfermeiro, cuidadora, etc.) (participante 3).
>
> Hoje em dia minha maior dificuldade em planejar e preparar projetos mais interessantes está na quantidade de avaliações que tenho para corrigir. Hoje no ciclo III tenho que dar aulas nas oito turmas (participante 25)
>
> Acho minha carga horária muito extensa. Trabalhando sessenta horas nas duas redes (estado e município), eu me canso muito e não consigo realizar o meu trabalho como eu gostaria. Eu gostaria de trabalhar apenas trinta horas e ser bem remunerada por esse trabalho. Tive que optar pelas duas redes (participante 34).
>
> A qualidade do trabalho fica comprometida porque a carga horária é extensa e não há tempo suficiente para preparar as aulas com grande variedades metodológicas (participante 12).
>
> Em relação ao trabalho pedagógico, a falta de profissionais dificulta e sobrecarrega os demais professores, pois a SME demora para suprir os déficits (participante 16).
>
> Se nós professores fossemos valorizados como deveríamos ser, não teríamos problemas com a carga horária. Poderíamos nos dar o luxo de trabalhar somente um período e com maior qualidade no ensino. O problema é que a maioria dos professores precisa muitas vezes enfrentar dois a três turnos para completar sua renda familiar e com isso a qualidade do trabalho fica prejudicada e a vida do professor também. E a jornada de trabalho do professor não se resume apenas em atividades em sala de aula, existe também o trabalho extraclasse como: o plano de aula, correção e elaboração de provas, pesquisas, etc. ou seja, o professor não tem direito nem mesmo a um fim de semana livre (participante 40).
>
> Os projetos são muito ricos e com abordagem significativa. Porém, o excesso de projetos e eventos implementados acabam sobrecarregando a

carga horária, o que compromete o trabalho com o currículo e os conteúdos obrigatórios (participante 42).

Muitas vezes, os horários dedicados aos planejamentos e estudos não são respeitados pelo fato da secretaria não enviar professores para substituir professores em licença (participante 60).

Ultimamente está sendo muito difícil realizar o meu trabalho como deveria, devido as constantes licenças de professores que não são substituídos e nós da escola que entramos cobrindo o déficit, sobrecarregando os outros professores e interferindo no planejamento e qualidade do trabalho (participante 82).

Se pudéssemos ter uma jornada de trabalho menor poderíamos preparar aulas melhores, estudar mais, enfim, ser um profissional melhor, mas com jornada tripla de trabalho fica um pouco complicado (participante 43).

Acredito que a carga horária de 60 h dificulta um pouco a qualidade do meu trabalho. Gostaria de ter mais templo livre para me dedicar à busca da qualidade, não só do trabalho, mas também, de vida (participante 50).

Atualmente há uma sobrecarga no que se espera do professor em sala de aula. Perdemos muito tempo "ensinando" noções básicas de bons modos, higiene, comportamento social nos restando um tempo mínimo para a matéria em si que é de aproximar o conteúdo ao dia a dia (participante 54).

Com certeza a sobrecarga de trabalho interfere na qualidade do trabalho desempenhado por qualquer profissional, na educação não é diferente. Infelizmente o profissional da educação, muitas vezes precisa trabalhar e 2 turnos ou três para sobreviver. No entanto busco metodologias diferenciadas para melhorar a qualidade de trabalho (participante 68).

Eu sei que eu poderia fazer um trabalho maravilhoso em sala de aula, porque eu gosto de dar aulas, as vezes fico imaginando formas lúdicas de ensinar, penso em renovar, trazer para a sala de aula técnicas, equipamentos e outros. Mas como realizar um bom planejamento? Eu não tenho tempo. Quando planejo procuro ser bem sucinta, porque tenho data de entrega e preciso cumprir com as regras, com os combinados (participante 77).

Entendo que são boas, mas não excelentes. Penso que se houvesse menos alunos em sala de aula e uma sala de aula temática (no meu caso, história) poderia melhor explorar o meu potencial e dos meus alunos.
Outro problema é a falta de professores (seja porque aposentam, se licenciam etc.). A SME demora a providenciar substitutos. O grupo fica sobrecarregado e os alunos perdem oportunidades (participante 39).

As condições de trabalho não são as melhores possíveis. Salas de aula lotadas, sem qualidade de ensino pois a heterogeneidade da turma é grande, o déficit de profissionais é significativo e a SME não envia substituto, sobrecarregando os outros colegas, entre outros (participante 53).

Atualmente, estou com uma carga horária menor, considerando os padrões da profissão. Trabalho apenas um período, mas já é uma carga puxada, já que tenho cinco turmas e cerca de 150 alunos. Trago muito trabalho pra casa, por isso considero que um turno sempre se desdobra em dois. Quando estou em apenas um turno realizo um trabalho de mais qualidade e tenho uma qualidade de vida melhor. No entanto, tenho que bancar um ganho salarial reduzido e rever meu orçamento e padrão de vida. O ideal seria trabalhar um período e ter menos alunos por turma, com um salário mais digno. Isso sim garantiria mais qualidade a meu trabalho, sem dúvida (participante 84).

Na minha visão alguns projetos são bons, porém a aplicação e a contrapartida da SME não atende as necessidades reais na aplicação dos mesmos. Não vejo o compromisso com a qualidade de ensino pela SME, já que não se preocupam nem em manter o quadro de professores completo. (Não há empenho em providenciarem substitutos nas licenças de toda ordem, curto ou longo prazo, inviabilizando diretamente na qualidade de qualquer proposta e implementação) (participante 81).

Com certeza o elevado número de aulas acaba por dificultar o desempenho entre o bom entendimento por parte dos alunos dos objetivos propostos por nós. Aulas boas, precisam de professores pesquisadores. Pesquisas requerem planejamento, saídas, participando em congressos, grupos de estudos, qualificação, etc. praticamente sobra pouco tempo para planejar e replanejar. Estamos fazendo milagres (participante 110).

As condições de trabalho adequadas excedem os muros escolares, aos recursos pedagógicos e humanos que temos ou não.
Para afirmar que tenho condições favoráveis para desenvolver meu trabalho necessito ser respeitada e reconhecida pelo trabalho que desenvolvo (participante 10).

O professor na maioria das vezes trabalha em condição insalubre, salas de aula lotadas, sem ventiladores, falta de material didático, falta de profissionais para cobrir demanda da escola. E a escola na maioria das vezes aceita trabalhar com falta de profissionais sobrecarregando o grupo que muitas vezes faz malabarismo para dar conta de salas lotadas (participante 92).

Então, com certeza, temos um serviço que é muito exigido do profissional em vários aspectos se formos lembrar... epidemia disso e daquilo... manda para a educação... drogas... faz projeto... a família está desestruturada a escola trabalha... temos cada vez mais atribuições, e muitas sem ser de responsabilidade da escola. Porém o salário não é digno, se fosse não precisaríamos correr de uma escola para outra nos privando de momentos de estudo, leitura, lazer, convivência social e familiar. E o poder de compra? Comprar livros... como pode professor não ter incentivo para comprar livros? O que ganho de auxílio locomoção, não cobre meu combustível... e por aí vai... ficar na expectativa de qual direito será o próximo a ser retirado, e preparar para não aceitar e buscar nossos direitos [...] Penso que talvez ainda existam pessoas que acham que um professor trabalhe só meio período. Essa foi sempre a ideia que se passou... tanto que a maioria dos

> profissionais em educação nesta função, são mulheres, ou seja... “trabalham” meio período e podem cuidar dos afazeres domésticos. Sabemos, no entanto, que nossa profissão demanda muito trabalho para além das quatro paredes de uma sala: pesquisa, planejamento “normal” e planejamento para NEEs, elaboração de atividades de apoio, avaliações diagnósticas e de evolução, correções diversas [...] Assim, a nossa carga horária fica muito comprometida, na medida que quase todos os professores trabalham em jornada dupla ou tripla. É óbvio que a dedicação exclusiva daria ao meu trabalho muito maior qualidade (participante 62).

Apesar da realidade expressa nos relatos fazer parte do cotidiano de 63,7% dos professores e os casos de interferência e autoritarismo por parte da SME estar presente na rotina de 46,4% destes, o índice de docentes que relatam situações de cansaço e desgaste é menor do que um terço. Uma das explicações para essa diferença pode estar na forma como o questionário de pesquisa foi elaborado. Não se perguntou diretamente com questões fechadas para o docente se ele se sentia cansado, estressado, desgastado. Estas situações surgiram naturalmente ao serem problematizadas as questões da carga horária, autonomia, planejamento e execução das aulas e condições de trabalho, como pode se notar nos trechos abaixo:

> Avalio de maneira negativa, pois é uma carga horária exaustiva, desestimulante e que adoece (participante 103).

> Com nossa carga horária exaustiva, a qualidade de nosso trabalho é totalmente comprometida, principalmente por atingir nossa saúde mental, emocional e física (participante 15).

> Por trabalhar 60 h o dia-a-dia se torna mais corrido e o cansaço bem elevado, refletindo na qualidade do meu trabalho (participante 47).

> Um tanto cansativo e até mesmo estressante, uma vez que é muita coisa para se realizar em muito pouco tempo (participante 52).

> Acho minha carga horária muito extensa. Trabalhando sessenta horas nas duas redes (estado e município), eu me canso muito e não consigo realizar o meu trabalho como eu gostaria. Eu gostaria de trabalhar apenas trinta horas e ser bem remunerada por esse trabalho. Tive que optar pelas duas redes (participante 34).

> É muito desgastante, uma vez que falta tempo para estudar e se preparar melhor para elaborar aulas com qualidade.
> Além disso, é muito cansativo pois trabalho em duas escolas diferentes e o intervalo no horário do almoço é muito curto para descansar e me deslocar para outra instituição (participante 36).

> As vezes. Pois as aulas não são bem preparadas. Na maioria das vezes, são expositivas e isso as tornam cansativas tanto para quem fala e ouve (participante 110).

> A falta constante de profissionais estabelece uma sensação de esgotamento do grupo que se desdobra para manter a limpeza da escola, documentação da secretaria em dia e as aulas (participante 8).
>
> A necessidade de trabalhar em 2 períodos para ter um rendimento melhor interfere sim na qualidade do trabalho, pois me sinto cansada e o tempo para pensar em práticas pedagógicas é curto. Além do mais quando um professor precisa se ausentar da escola, principalmente por motivo de saúde, há um grande retardo em enviar um substituto, prejudicando o desenvolvimento do meu trabalho, pois nas aulas vagas, de estudo, se faz necessário a substituição (participante 21).
>
> Para ser sincera não realizo meu trabalho como gostaria, pois, o sistema educacional brasileiro não me permite. E as vezes, que tentei enfrentá-lo, confesso que foi extremamente desgastante e estressante (participante 24).
>
> Infelizmente, nem sempre dá pra aliar o prazer à educação. A indisciplina, a falta de acompanhamento em casa, as lutas salariais, a defasagem de aprendizado transforma a realização de meu trabalho cansativa e laboriosa (participante 54).
>
> Desde 2004 trabalho nos três turnos e isso de certa forma pesa e faz a diferença na qualidade do meu trabalho, pois é desgastante e cansativo, interferindo diretamente na qualidade do meu trabalho (participante 58).
>
> Muito estressante, porque as salas são lotadas e faltam muitos colegas de trabalho, reduzindo o horário de aula-atividade (participante 76).
>
> Muitas vezes eu gostaria de ir além, mas o tempo, o cansaço não permite. Ao trabalhar em duas redes, com diversidades extremas, fica um pouco difícil fazer tudo que eu gostaria. Além disso, não posso esquecer que também tenho uma família e preciso cuidar dela (participante 78).
>
> A docência é trabalho que precisa ser entendido como um prazer, pois se exercer o trabalho por dinheiro, pode-se trocar de profissão. É um trabalho gratificante, mas ao mesmo tempo cansativo e estressante... Muitas vezes eu gostaria de fazer mais, porém o cansaço não permite. Algumas imposições também não. A coordenação da minha escola principalmente no turno matutino está sempre a favor da gestão e nunca do lado do professor (participante 79).
>
> Neste sentido, isto acaba afetando diretamente em alguns pontos quando se muda alguns itens das diretrizes que acabam afetando e sobrecarregando o trabalho do professor, ou mexendo no seu tempo de planejamento coletivo e individual por exemplo. Nisto o professor acaba se cansando e não tendo forças para se especializar em seus estudos pelo cansaço natural... (participante 111).

Diante desses relatos, optou-se por agrupar os casos de sobrecarga e intensificação do trabalho na mesma categoria de *falta de estrutura* e não junto à categoria de *cansaço, desgaste, etc.*, por entender ser este um problema sistêmico presente na forma de gestão da SME, pois no modo como o sistema escolar é

determinado, já se pressupõe de antemão que os docentes serão sobrecarregados. A intensificação, portanto, antes de ser consequência da atividade, é uma condição dada para o seu desenvolvimento. A forma como os docentes se adaptam a essa situação parece suavizar seus efeitos, não havendo assim a prévia identificação de que um professor sobrecarregado seja também um professor cansado.

A adaptação é permeada por conflitos, pois é notória a diferença entre aquilo que a SME disponibiliza, e em muitos casos entende ser o suficiente, e o ideal almejado pelos professores. E o que é esse ideal? Pelos relatos, apenas o básico: salas climatizadas com cadeiras confortáveis e que respeite o limite de alunos; livros; carga horária adequada; corpo completo de funcionários; etc. Analisando esse conflito, considera-se que:

i) As condições de trabalho são um meio utilizado pela SME para controlar o trabalho docente. Se na iniciativa privada o meio de controle do professor é mais tangível, já que a educação se converte em mercadoria ofertada por um vendedor a um comprador, pessoas a quem o docente se submete para manter seu emprego, na rede pública o controle não está posto as claras, mas antes faz parte de um processo que caminha por meio de avanços e recuos, com perdas e ganhos para a categoria. A concepção que os docentes têm de sua atividade, auxiliada pela legislação vigente do ensino público, constitui um espaço privilegiado donde parte a resistência às incursões dos gestores. Estes últimos não podem interferir na organização do trabalho escolar a seu bel prazer. Sob pena de uma recusa coletiva, há de se apelar para embustes. Mas quando estes são descobertos, é necessária uma negociação. Nesse processo, o pêndulo ora pesa para um lado, ora para o outro. No embate, as contradições se tornam mais agudas, concretas e sensíveis aos docentes.

ii) A concepção dos professores da atividade docente é confrontada e esvaziada pelas condições de trabalho. A falta de infraestrutura assim como a defasagem salarial não é resultado da má vontade, incompetência e ignorância dos governantes, como se a luta para reivindicar investimentos necessários para a escola pública se referisse a apelar para o humanismo destes ou empregar meios para seu esclarecimento. Encaminhar a discussão nesse sentido é perder de vista que a RME, como parte do aparelho estatal, organiza-se e funciona de acordo com uma lógica que segue outros interesses que não os dos professores e da comunidade. Assim, a precarização das condições de trabalho e a simplificação da atividade docente. A sequência deve ser vista de outra maneira: é

uma determinada visão de trabalho docente, adequada a reprodução das condições materiais de produção, que exerce a primazia quando se organiza o sistema escolar. O que o Estado espera produzir com a educação pública pouco ou nada tem a ver com os anseios dos professores. São dois projetos que embora se cruzem em certos pontos, são essencialmente divergentes. E é na convergência de ambos num mesmo tempo e lugar que a alienação se encontra. Mas não como uma condição absoluta, uniforme e irreversível. Ao contrário. A natureza específica do trabalho docente, enquanto ação dirigida a seres humanos, reside na dialética que comporta num mesmo plano autonomia-autoritarismo, dedicação-desânimo, felicidade-tristeza, realização-frustração. A mediação do trabalho docente feita pelo Estado, uma mediação de segunda ordem (MÉSZÁROS, 2006, 2009, impõe dificuldades para apanhar as dimensões da alienação, a reveste de uma natureza híbrida, heterogênea e sincrética. Ser e não ser. Eis a questão.

d) "Se desmorono ou edifico
se permaneço ou me desfaço
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo"
(Cecília Meireles).

Em um movimento de incertezas, de fluidez constante, realização e frustração se alternam, se misturam. Ora sobressai a convicção de ter escolhido a profissão certa, ora predomina a dúvida sobre as perspectivas na docência. Mesmo os que se declaram realizados com a atividade, apontam elementos que lhes causam desconforto. Da mesma forma, aqueles que expressam descontentamento e desânimo, citam momentos em que se orgulham daquilo que fazem.

Quando questionados sobre sua realização com a atividade, os participantes se mostram descontentes, citando as causas que levam ao desânimo e a frustração:

> A carga horária dificulta e muito o trabalho docente uma vez que o tempo para pesquisa, planejamento e execução é muito curto. Com o tempo, as tentativas de fazer um trabalho diferenciado provocam frustração e até doenças psíquicas (participante 10).

> Nesses 15 anos de profissão, poucos foram meus alunos que concluíram uma faculdade, e isso é frustrante (participante 29).

> Como necessitamos conviver com vários casos de indisciplina, negligência familiar, violência verbal e até física contra outros alunos e profissionais, o trabalho não é prazeroso, ao contrário, por isso não me sinto realizada (participante 16).

Não, porque me sinto desmotivada as vezes e confesso que as vezes me deixo levar pela maioria e acabo fazendo o que a maioria faz. O que mais me impede é o desinteresse e indisciplina dos alunos (participante 72).

Às vezes fico triste com os resultados que não são os esperados. Resultados como o baixo IDEB e avaliações diagnóstica da SME insatisfatória etc... (participante 51).

Como já foi dito anteriormente, procuro fazer o possível para exercer bem o meu papel, mas nem sempre os objetivos são alcançados. Há sempre expectativas de uma aula ou um projeto ser bem executado e gera bons resultados, porém as vezes, ocorre a frustração, os alunos não dão tanta importância àquela aula, àquele momento (participante 4).

Minhas aulas poderiam ser bem melhores se eu tivesse mais tempo para a pesquisa e planejamento de situações e ações que pudessem alcançar o ritmo de aprendizagem e individualidade dos educandos. Ainda sinto que a sala de aula é o único lugar que não acompanhou a "globalização", a modernidade. Dessa forma não conseguimos alcançar nossos objetivos, como professores, o que acaba gerando frustração e desânimo e como consequência, desinteresse dos alunos (participante 97).

Não. Me sinto frustrada por não conseguir levar os meus alunos todas as oportunidades para desenvolver a aprendizagem e criticidade. A cada ano que passa sinto que o trabalho se perde mais em questões burocráticas com tantas fichas, provas, avanços, falta de material que a gente se perde (participante 6).

Não. Porque sempre me frustro ao ter que implorar atenção para poder repassar o que foi proposto. Falta respeito, limites e interesse, claro que não é geral (participante 27).

Não fosse a carga horária desgastante meu prazer em ensinar/educar seria imensurável, mas sinto que o rendimento cai, o incentivo principalmente governamental é desanimador, em determinados momentos sinto-me desmotivada, desanimada [...] Não foi uma nem duas vezes que saí frustrada com meu trabalho de uma sala de aula, mas vejo que é cansativo querer ensinar, para quem não quer aprender. Na verdade resta saber como a sociedade vê o trabalho do professor, porque muito do que vejo é os pais encarregarem os professores de "todo" o processo educacional (participante 15).

Infelizmente não, pois a aula e seu rendimento é influenciado pela participação dos alunos e seus interesses, não havendo isso a aula não rende, o que é extremamente frustrante (participante 37).

Não, como sou professora de educação física eles me vem como uma bola de futebol, isso dificulta o meu trabalho, você não tem noção da guerra!! Dou uma bola de vôlei e eles chutam, no início se fecham, mais aos poucos fui conquistando o gosto por outros esportes. A dança, a música não é fácil, mais consigo.
Fico um pouco frustrada pois eles têm um potencial enorme, porém entendo pois futebol seja em qualquer lugar não é mesmo? (participante 31).

> Já ouvi dizer que antigamente o professor tinha vaidade da sua profissão. Provavelmente porque era valorizado e respeitado em seu cotidiano. Hoje não dá mais pra dizer que tenho vaidade em ser professor. Alguns momentos de prazer são possíveis sentir, pois a relação com os alunos permite isto. Agora, dizer que me sinto realizado não dá. Um profissional que não é valorizado, não é respeitado e que nos últimos tempos vem sendo agredido por alunos e pais, muitas vezes sinto medo de trabalhar (participante 46).
>
> O exercício da docência é uma profissão ímpar, nós temos o sonho da formação dos educandos, mas somos impotentes diante das diversidades e do desinteresse e, principalmente da niilização do conhecimento (participante 104).
>
> Ver o desenvolvimento intelectual dos meus alunos é incrivelmente maravilhoso, mas poucos alunos se interessam pela educação. A maioria dos alunos só vão à escola para obter seus certificados, para ganhar a verba do salário escola ou para se socializarem com os colegas. Diante dessa maioria desinteressada o prazer que sinto é mínimo (participante 86).
>
> Gosto muito do que faço, apesar das frustrações sinto-me realizada (participante 81).
>
> Eu sempre trabalhei dois e até três períodos. Porém, atualmente só estou trabalhando 1 só, porque resolvi voltar para a universidade a fim de mudar de profissão. Amo dar aulas, mas cansei de trabalhar tanto e não ser reconhecida pelo meu trabalho e ganhar tão pouco. Lógicos que trabalhando tanto perde-se a qualidade de qualquer coisa que se faz (participante 95).
>
> Tenho um sentimento contraditório em relação ao meu trabalho enquanto professora. Sinto prazer em ensinar e sempre me dediquei a isso, não consigo me imaginar em outra profissão; tenho prazer no que faço. Entretanto, ao mesmo tempo, me sinto frustrada por sentir que na prática muitos não estão preocupados com o aprendizado e com a formação crítica e cidadãos, mas a preocupação parece estar voltada apenas para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, mão-de-obra que apenas opera, sem ter consciência de seus direitos enquanto cidadão. É frustrante perceber que muitos estudantes não se sentem estimulados em transformar seu futuro[...] Os objetivos estão sempre além do que conseguimos conquistar na prática. Nos dedicamos para ministrarmos boas aulas, mas confesso que o desgaste, principalmente com a indisciplina, gera um sentimento de frustração. A escola tem boa estrutura, embora o laboratório de informática não funcione, temos recursos didáticos que são usados em classe, mas muitas vezes não despertam o interesse dos alunos que vêm de uma dura realidade em que a família não funciona como base de orientação. Desse modo, temos alunos que muitas vezes vêm para a escola sem compreender a real importância da educação em suas vidas (participante 71).

Boa parte dos participantes aponta que a causa do desânimo e frustração com a atividade está na relação com os alunos. A despeito de todas as dificuldades enfrentadas, como a desvalorização profissional, falta de estrutura adequada, carga horária excessiva, interferências externas, etc. os docentes acreditam na importância que

suas aulas têm na formação dos alunos. O aluno é o objeto-sujeito onde incide a prática pedagógica, é nele que o trabalho do professor se objetiva. É ele quem absorve os conhecimentos e valores difundidos nas aulas que constituirão a base de onde partirá sua intervenção social. E a frustração advém justamente dessa necessidade que não é efetivada.

> Minhas aulas poderiam e deveriam ser bem mais interessantes, se meus alunos fossem mais interessados e comprometidos com o aprendizado (participante 3)
>
> O pior, a maior frustração é a gente preparar um ensino, com boas propostas e deparar com um alunado desinteressado, indisciplinado, apático, desrespeitoso, sem limites e tudo a favor do mesmo (participante 27).
>
> Não dá para produzir ou reproduzir conhecimento pelo puro e simples prazer, o prazer só vem depois do debruçar sobre a pesquisa, neste sentido existe um distanciamento entre meus objetivos e anseios e ao que corresponde os meus alunos. Meus alunos ainda não tem a maturidade necessária para compreender que o prazer virá depois do conhecimento produzido (participante 12).
>
> Nem sempre os objetivos são alcançados. Há muitos alunos com dificuldade de aprendizagem, outros com necessidades especiais e ainda outros com problema de disciplina.
> Por isso, o trabalho não sai como esperado. E as aulas não atingem os objetivos iniciais (participante 50).
>
> Acredito que minhas aulas são boas, com um pouco mais de planejamento melhoraria mais. Já meus alunos se esforçam pouco para buscar mais. Custam realizar as atividades em sala. Para casa, ufa, nem precisa passar. Ou seja, os objetivos e anseios são muitos, porém a realidade é outra (participante 14).
>
> Em relação aos alunos não posso dizer que todos se sintam motivados, até porque nosso sistema está formando alunos "copistas", sabem copiar, mas se eximem do exercício de pensar, isso quando ao menos sabem copiar, porque muitos até fingem copiar, e infelizmente vão sendo avançados para séries seguintes, carregando consigo problemas de aprendizado. A isso denomino "engodo" do sistema de aprendizagem (participante 15).
>
> Entretanto sou consciente de que ainda falta muito para chegar onde gostaria de chegar porque temos alunos que não conseguem acompanhar o desenvolvimento da turma nem é capaz de aprender a ler, por mais que nos dedicamos, nos desdobramos não conseguimos atingi-los. Isto é um fato que não depende só de mim, envolve outros fatores internos e externos (participante 26).
>
> Dentro do possível procuro dar aulas que venham atender o meu aluno. Antes de mais nada, procuro respeitá-lo, pois sem ele a minha profissão não teria sentido. Contudo, temos muito alunos que infelizmente, não querem

"nada". Que vem à escola para passear, brincar entre outros (participante 105).

Quanto aos alunos tenho excelentes, mas são poucos, os demais são vítimas de família unilateral, vítimas das drogas e da extrema pobreza e que não veem a educação como algo necessário e prazeroso. Os objetivos e anseios nossos são diferentes. Uma vez que não há comprometimento com a aprendizagem por parte deles (participante 86).

Pelo fato dos alunos serem bastante heterogêneos cognitivamente o professor acaba tendo que nivelar o seu trabalho por baixo, haja visto que alguns alunos mal sabem ler e escrever (participante 46).

Quando me lembro de quando comecei nessa profissão, concluo que hoje tenho 60% da energia e dedicação que tinha. Isso porque percebi que não adiantava tanto desgaste, uma vez que os alunos não se interessam, em sua maioria, em nossas aulas, não havendo ainda o respaldo dos pais e familiares (participante 102).

Sempre procurei me comprometer com meus educandos e tentei fazer o melhor possível dadas as circunstâncias. Agora, acabava me esbarrando com famílias desinteressadas que não acreditam que seus filhos podem estar caminhando para o erro, e com crianças que não veem sentido na aprendizagem oferecida e nem na necessidade de aprender no intuito de melhorar seu futuro. Infelizmente não estão de acordo (participante 107).

As minhas aulas são de boa qualidade. Poderia ser melhor se houvesse mais interesse por parte dos alunos. A dificuldade de aprendizagem dos mesmos atrapalha o desenvolvimento do nosso trabalho. Nem sempre consigo cumprir com o planejamento (participante 72).

Existem angústias nesse contexto. Tanto as aulas quanto os alunos deixam a desejar. A família não contribui com o aprendizado de seus filhos e estes trazem para a escola todo o tipo de problemas. Eu sofro com a falta de interesse por parte dos alunos. É de uma forma geral, não importa a idade. (participante 78).

Muitos desses alunos não possuem estrutura familiar. Como podemos obter êxito em nossa pratica docente, se a necessidade maior desses educandos é outra: família, ou até mesmo comida (participante 99).

Hoje, o trabalho docente é muito árduo pelo fato de não termos o apoio políticos, pelo desinteresse dos alunos e pela indiferença dos pais pelos estudos dos seus filhos. Ainda assim, gosto do que faço, porque acredito naquilo que proponho (participante 103).

Os alunos assistem as aulas, porém muitas vezes têm dificuldades em entender os objetivos e importância em sua vida futura. Na maioria das vezes são muito imediatistas querendo resultados imediatos para o seu dia a dia (participante 38).

Procuro dar o melhor no planejamento e na execução das atividades diárias, em atender as necessidades coletivas e individuais dos alunos.
No entanto, os alunos nem sempre correspondem as minhas expectativas pois muitos não se interessam pela sua formação escolar (participante 10)

> Me questiono muito sobre esses quesitos, pois na maioria das vezes permaneço no tradicional uma vez que, as condições em que me encontro não me permitem mudar. Meu objetivo seria aulas atraentes e dinâmicas para envolver melhor os discentes, mas como os mesmos não apresentam compromisso, interesse e respeito com meu trabalho acabo sempre com um pé na forma tradicional, ponto que ainda surte alguns resultados (participante 104).

Há uma grande discrepância entre a condição do aluno e o que o professor almeja que seja realizado com o trabalho docente. Incapacidade, indiferença, desinteresse, apatia, dificuldades cognitivas constituem barreiras que parecem intransponíveis à ação pedagógica. E com o impedimento da efetivação desse processo, a própria atividade do professor entra em cheque. A incapacidade e o fracasso do aluno são a frustração do professor.

Mas no não ser está contido também o vir a ser. Os trechos abaixo, quando confrontados com os anteriores, exacerbam a contradição cotidiana do trabalho docente. Os "apesar", "na medida", "as vezes", "porém", "mas", "mesmo", "entretanto", "eventualmente" não impedem os docentes de terem momentos de satisfação na atividade. A realização, o prazer e a felicidade são possíveis, ainda que em momentos escassos, conquistados a duras penas.

> Me sinto muito realizada no meu trabalho. Sinto prazer no que faço e acredito que fiz a melhor escolha. Tento fazer o melhor a medida dos acontecimentos e adversidades na minha prática pedagógica. Não faço por fazer, mas porque acredito no meu trabalho como essencial para a formação Apesar de todos os obstáculos sinto prazer e disposição em trabalhar com educação, me realizando com os avanços dos educandos (participante 2).

> Na medida em que percebo que o meu aluno se desenvolveu, aprendeu e apresentou crescimento tanto no aspecto intelectual quanto em sua socialização e atitudes. Gostaria de sentir realizada também sendo valorizada na medida da importância do trabalho que exerço (participante 4).

> Me sinto realizada quando percebo que o que ensinei foi aprendido, ou quando reconhecem o resultado do meu trabalho (participante 11).

> Quando vejo mudança na vida dos meus alunos tanto nos processos de aprendizagem quanto nas mudanças comportamentais. Sinto prazer não só de ver as mudanças mas de saber que semear conhecimento é um trabalho de retorno certo, em algum momento irá brotar (participante 12).

> Mesmo diante das dificuldades que perpassam a vida de um professor, essa é a profissão que escolhi pra minha vida, portanto, amo minha profissão, que pra mim, tornou-se um vício. Ensinar, perceber a diferença que posso fazer na vida de um educando é que faz com que as barreiras que nos deparamos no dia-a-dia, se apequenem diante o progresso daqueles que buscam o

conhecimento. Realizo-me na medida em que me sinto útil, que transformo, mesmo que às vezes minimamente, mas transformo (participante 17).
s
Apesar de uma série de problemas que passamos durante nosso tempo de trabalho, como professora de artes sinto-me realizada no que faço. A escola pública me deu autonomia de colocar em prática muitas experiências artísticas que deram certo devido a satisfação demonstrada pelos alunos também... (participante 25).

Quando o meu trabalho foge as paredes da sala de aula, extrapola o chão da escola e com tudo isso, feito com qualidade e participação dos alunos e comunidade escolar. Esses aspectos me causam prazer, me sinto bem ver meus alunos envolvidos no que estou fazendo, não por exibicionismo, e sem perceber que há um comprometimento de ambas as partes (participante 26).

Quando se vê retorno, interesse pelos educandos e aprendizagem por parte dos mesmos. Eu gosto do que faço (participante 27).

Tenho prazer no que faço, me sinto pouco realizada quanto ao meu trabalho, gostaria de poder realizá-lo com mais autonomia (participante 28).

Amo ser professora, só queria um salário digno, mereço sim ganhar bem, mas tenho prazer no que faço, aliás nasci para ser professora (participante 31).

É bom ver o resultado da gente quando vê que o aluno entra no IFG, na faculdade ou continua estudando e ao encontrar com você agradece por ter sido seu aluno. Tem hora que parece que o seu trabalho não contribui com nada, tudo que propõe não dá resultado (participante 32).

Amo o que faço, entretanto, depois de 24 anos de trabalho, não tem sido fácil lidar com a realidade das salas de aula hoje, em que percebo alunos desinteressados e indisciplinados, especialmente em relação a alunos do ciclo III, realidade da qual este é o primeiro ano que estou trabalhando (participante 33).

Me sinto muito realizada quando percebo o crescimento do aluno. Não há dinheiro que pague a realização de você perceber que seu aluno que não sabia as letras do alfabeto começa a juntar as primeiras sílabas formando as primeiras palavras. É maravilhoso!! Isso me dá ânimo para continuar (participante 34).

Me sinto grande e feliz, por mais difíceis que sejam os desafios e desencantos (participante 39).

Quando eu vejo o crescimento da criança, quando é proposto uma atividade e vejo que o aluno conseguiu assimilar e resolver de maneira correta o que foi proposto. É uma sensação de dever cumprido (participante 40).

O prazer vem do fato de você fazer a diferença na vida do aluno (participante 41).

Sou muito realizada com minha atuação profissional. Me encontro na sala de aula, me dá muito prazer contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos (participante 42).

Eu me sinto realizada quando estou em sala de aula. É na sala de aula que me sinto segura, livre. É no contato com o aluno, nos seus anseios e questionamentos e curiosidades que me sinto satisfeita. No entanto, no Ciclo III, junto com profissionais, em sua maioria, de pedagogia e com alunos pequenos, me sinto um peixe fora d'água. Sinto que minha linguagem não tem nada a ver... [...] Apesar, do universo escolar, não ser aquilo que se almeja, a sala de aula é um universo gratificante, é o refúgio.
É bom ouvir do aluno o que ele pensa de sua aula e também perceber o crescimento do aluno, nos seus questionamentos, nos seus argumentos. Não considero o professor, o "mestre", mas avalio que os objetivos e anseios de ambos vem sendo alcançados, não no ideal (participante 44).

Graças a Deus, quando estou com os alunos eu tenho certeza de ser ali o meu lugar. É na sala de aula que me sinto útil e fazendo algo na sociedade (participante 57).

Fico extremamente realizada quando vejo um educando compreendendo, o que foi ensinado (repassado) principalmente nas séries iniciais (alfabetização) é um processo gratificante e que contribui para a vida toda (participante 61).

Interessante, tem horas que dá vontade de jogar tudo para o alto, focar em outra profissão, mas, a algo no professor que fala mais alto... talvez o vislumbre que a história está aberta, que há muito que se pode fazer, senão, por todos, ou por uma parcela dessas pessoas que esperam de nós alguma coisa a mais que aulas michas e sem verdade. Então quando encontro um aluno que já está formado, o que tem profissão, ou que está a caminho disso e divide com a gente o seu mérito, aqui sim, existe um prazer infinito. Ou quando simplesmente você percebeu que o aluno organizou seu raciocínio e construiu sua aprendizagem. Pode parecer piegas, mas nesse momento, rápido que seja, some todas as dificuldades, porém, logo parte dessa realidade nos acorda para a necessidade de começar a luta de novo (participante 62).

Escolhi ser professor e atualmente ainda sinto muita satisfação e prazer no trabalho executado, porém sinto muito medo por motivo das muitas dificuldades enfrentadas diariamente, não conseguir manter "a sensação do prazer" no trabalho, para os próximos 10 ou 20 anos (participante 63).

Sinto-me realizada, pois sei que estou de certa forma contribuindo para a formação de indivíduos conscientes que reflitam sobre os valores sociais. Isso proporciona-me um imenso prazer na realização do meu trabalho (participante 64).

Eu amo dar aula, ver que os meus alunos estão aprendendo. Gosto de planejar estratégias para que eles consigam aprender (participante 65).

Me sinto totalmente realizado porque posso mudar a vida dos meus alunos, ensiná-los a ter mais saúde e qualidade de vida e sentir prazer em fazer exercícios físicos. Sou muito feliz pela minha profissão, mesmo com todas as dificuldades, acredito que posso contribuir mesmo que com uma pequena parcela para a mudança da nossa sociedade. Tento fazer minha parte (participante 72).

Sinto-me realizada porque faço o que nasci para fazer e gosto (participante 76).

Amo o meu trabalho, não é fácil a rotina de um professor mas é prazeroso. O meu trabalho mudou a realidade da minha vida, aprendi a valorizar mais todas as minhas conquistas e família [...] Tento compreender alguns motivos de indisciplina, procuro amar os meus alunos. Gosto quando chego na escola e eles correm ao meu encontro sorrindo. Na vida nada é fácil, mas tem suas compensações (participante 77).

A minha realização ocorre quando um aluno chega e mim e diz que "adorou a aula" ou "quando vamos ter outra aula? ". Nesse momento eu vejo que vale a pena lutar por essas crianças e ir além (apesar do cansaço) (participante 78).

Sinto um prazer enorme quando consigo resultados positivos. Os dissabores são muitos pois a falta de respeito por parte dos alunos, pela própria equipe deixa que o trabalho não se realize (participante 83).

Sinto prazer especialmente pelas relações e laços que estabeleço com meus alunos e nos resultados que esses laços produzem – ainda que nem sempre esses resultados traduzam o que se estabelece como um comportamento ou plena apropriação de uma habilidade. Meu prazer se dá na percepção de que algo do meu trabalho, da minha intervenção foi significativo para meus alunos de alguma maneira. Em diversos momentos me divirto com meu trabalho, me orgulho dele, crio boas expectativas, apesar das várias dificuldades e dos vários momentos de extremo cansaço e estresse (participante 84).

Sinto prazer em ver os resultados positivos em relação a aprendizagem do educando. Percebo que houve uma sistematização real do meu trabalho, neste caso, o meu trabalho torna-se concreto. Mas os resultados positivos não são maioria, e isso às vezes me frustra (participante 85).

Eu gosto muito do meu trabalho, gosto de ensinar e tenho prazer em aprender com eles, com o meu dia-a-dia, colegas, mas ainda não me sinto totalmente realizada, acredito que por achar que falte um pouco mais de consideração, valorização do meu trabalho (participante 89).

Sinto-me realizada com o trabalho desenvolvido, mesmo que as condições de trabalho não seja as melhores, tenho motivação para contribuir com a formação ética, crítica e política de cada aluno. Percebo que um trabalho organizado dentro da escola faz a diferença na vida de cada criança (participante 92)

Sinto-me realizado quando vejo um ex-aluno que volta à escola e me diz que as minhas aulas, meus conselhos o ajudaram em alguma forma. Infelizmente não temos muito a comemorar nesta profissão (participante 94).

Apesar de considerar razoável a qualidade do meu trabalho por minha disposição e compromisso com a Educação porque faço o que amo fazer, sinto que se fosse valorizada o meu trabalho, ele poderia ser bem melhor [...] Sou comprometida e responsável pelo trabalho que realizo. Não entro numa sala de aula para "matar o tempo". Faço o que gosto. Porém sentir realizada, envolve todo um "contexto": docentes bem preparados intelectual,

> emocional, deveriam se bem remunerados conforme critérios claros e transparentes, que envolvem dentre outros, suas formações, trabalhos desenvolvidos, formação contínua, planos de carreira compatível; boas condições de trabalho, relação saudável entre professores e alunos com condições (tempo, período extra) para acompanhá-los, orientá-los em suas necessidades individuais e avaliá-los de forma realmente processual e contínua (participante 97).
>
> Sempre digo que amo minha profissão e me sinto bastante feliz com o que faço, mas não gosto de forma como o Estado trata seus professores (participante 98).
>
> Eu sinto prazer em ver o crescimento dos meus alunos, em ver passo a passo como eles vão dominando a leitura e escrita. E é muito bom receber o reconhecimento deles. Muitos alunos depois de saírem da escola voltam para agradecer. Isso é muito gratificante. Alguns postam agradecimentos e elogios nas redes sociais. É uma realização muito grande saber que fiz e faço a diferença na vida de muitos jovens (participante 108).
>
> Eu realizo o meu trabalho como eu gosto. Gostaria de ter mais recursos, mais livros literários. Mas vou lutando contra as carências. A liberdade de desenvolver o meu trabalho é muito importante. Creio também que ela foi uma conquista, existe uma credibilidade em relação ao meu trabalho. Isso é muito bom, e meu permite, buscar, criar e extrapolar. Os bons resultados é que garantem essa autonomia (participante 109).
>
> Acho que melhor forma da gente se sentir realizado é quando temos o retorno daquilo que ensinamos. Quando alguém que apresenta certas dificuldades iniciais em uma prática corporal por exemplo, entende durante o processo de ensino aprendizagem e evolui tanto teórica quanto prático, isso faz você se sentir realizado no que faz [...] Às vezes me sinto bem, as vezes não (participante 111).
>
> Sou um professor de artes, e não quero ser um administrador de menu. O que procuro despertar e mobilizar a partir de minhas aulas é a capacidade do acesso às próprias capacidades de "nutrição" de melhor que há na humanidade. O que consigo é na proporção do que a sociedade cultiva disso, ou reputa isso como relevante. Isso me Põe diante de problemas clássicos: cultura de massa, consumo, materialismos, prosaicismos, pragmatismos, embrutecimento de sentidos, etc. Mas, minhas aulas, resultam de concurso de muitas pressões e disposições. Eventualmente sou feliz (participante 112)

Assim se projeta a realização dos docentes com sua atividade: no aluno, o elemento humano no qual se objetiva. A atividade docente, se considerada imaterial por não produzir imediatamente uma mercadoria, tem sua completa objetivação em um produto final, o aluno. Todos os elementos presentes numa aula (conteúdo, metodologia, relações humanas, etc.) são como ferramentas empregadas por um marceneiro, pedreiro, artesão. A satisfação deste último, por exemplo, consiste em ver o couro bruto transformado em um belo calçado e reconhecer nele sua intervenção criativa. Ora, para os docentes a coisa não é diferente. Ou se poderia crer que o ser que

entra na escola é o mesmo que sai? (vide Heráclito). A atividade docente implica em mudanças na natureza da matéria prima sobre a qual incide, o aluno, que desta é também produto. Se para um operário, o fruto do trabalho só tem validade enquanto mercadoria, produto a ser comercializado e utilizado passivamente como objeto, para os docentes, o objeto inicial, sujeito à ação pedagógica, transforma-se gradualmente em sujeito. E isso tem consequência importante: se uma mercadoria apresentar inconformidades ou por qualquer motivo não corresponder às expectativas do usuário, ela pode ser trocada, descartada. Mas como proceder assim com um ser humano? Sobre a atividade docente esse fardo é depositado, e que se diga, aceito pelos professores.

No ensino público, a alienação não está em relação imediata com a propriedade privada, onde há a separação entre o produtor e o produto do trabalho. Enquanto o trabalhador assalariado da iniciativa privada não é dono do que produz, para o professor da rede pública, a questão reside na natureza do produto final: o pertencimento aqui não diz respeito a posse, e sim a pura objetivação do professor, por meio da intervenção pedagógica, no produto aluno. Em outras palavras, a alienação nesse caso é o estranhamento com o produto do trabalho, uma objetivação que se perde não para outro que se torna dono desse produto, mas porque ela mesma, a objetivação, não se realizou por completa. E para atingir tal patamar é necessária a dedicação, motivação, sacrifício, altruísmo e sensibilidade.

> Tenho muitos objetivos e anseios ainda não concretizados, mas acredito que estou fazendo o melhor para que os meus educandos tenham uma aprendizagem real e de qualidade (participante 1).
>
> ... o professor deve realizar seu trabalho com amor e responsabilidade, independentemente de suas inquietações, frustrações e dificuldades encontradas naturalmente pelo caminho docente (participante 17).
>
> Sei que meu trabalho não está da forma que almejo, mas tento o máximo possível usar a criatividade dentro das condições do dia-dia (participante 25).
>
> Sim, mesmo depois desses anos todos, gosto de me dedicar ao trabalho, procuro sempre pesquisar novas atividades, sou organizada e motivada quanto ao planejamento e novas formas de trabalho em sala de aula e sempre procurei manter boa interação com os colegas de trabalho, em relação a troca de experiências e aprendizado (participante 33).
>
> Eu entendo como um "sacerdócio". Estar em sala de aula para mim é maravilhoso! Eu gosto muito do que faço, creio que faço bem. Pelo menos eu tento dar o melhor de mim. Mas é muito cansativo você estar em sala sessenta horas semanais. Tenho duas turmas de alunos e me desgasto muito. Eu quis ter esse trabalho desde muito nova, comecei com dezessete anos em uma escola rural, trabalhando com turma multisseriada, ou seja, de

alfabetização ao quarto ano, todos em uma única sala. Pensa na experiência? Sempre gostei dessa prática, não me vejo fazendo outro trabalho (participante 34).

Como professora de Língua Portuguesa procuro desenvolver o melhor trabalho possível em relação à leitura e produção de textos. Elaboro atividades com textos dinâmicos, variados e de acordo com a realidade de cada faixa etária buscando o interesse pela prática de leitura, análise, interpretação de textos. Estou sempre pesquisando novas abordagens temáticas e reavaliando a minha prática junto a eles... (participante 36).

Percebo uma contradição entre o proposto pela SME e o que é cobrado. O aluno é sempre colocado como o alvo a ser atingido e a necessidade do professor em estar próximo a este alvo. Ao mesmo tempo é exigido do professor que mantenha uma "certa" distância do aluno. Ou seja: ensine mas não se envolva. Pessoalmente não concordo com isso e me envolvo. Desnecessário dizer que pago um preço (participante 39).

Busco sempre estar me aperfeiçoando através dos cursos de formação e também dos planejamentos para que a aula seja dinâmica e interessante de acordo com os objetivos propostos para as atividades e em sintonia com o PPP da escola. Quanto aos alunos eles se mostram interessados e participativos (participante 40).

Procuro trabalhar com aulas interessantes, dinâmicas e com conteúdo. Estudo bastante, procuro estar sempre aprendendo e tento estabelecer uma relação democrática com os alunos... (participante 46).

É um sacerdócio, onde nós professores dedicamos de corpo e alma na construção de novas mentes, novos olhares, para riqueza do ser humano em si pelo labor psíquico-pedagógico (participante 51).

Muito difícil se auto avaliar, procuro dar o meu melhor, sempre me preocupo no sentido de respeitar as limitações e ao mesmo tempo estimular o cognitivo de meus alunos.
Meus alunos na maioria das vezes são disciplinados e trabalho diariamente com a rotina e combinados. Estou sempre buscando alcançar meus objetivos nesse sentido (participante 52).

O trabalho docente deve ser feito com amor, dedicação, compromisso, responsabilidade e empenho por parte do educador a fim de que o educando seja um cidadão crítico, consciente cognitivamente preparado para atura na sociedade (participante 59).

Eu costumo preparar bem as aulas e se tiver que improvisar e mudar o planejamento eu não tenho problema. Antecipo e crio estratégia dinâmica para envolvê-los. E com isso costumo trazer os alunos para querer aprender, só que tem alunos que eu fico frustrada por não alcançar o objetivo como gostaria (participante 65).

Planejo bem as minhas aulas, sempre procuro trazer novidades e sair da rotina, procuro analisar até que ponto estou conseguindo motivar meus alunos. Apesar de trabalhar dois períodos e não ter muito tempo, procuro fazer o melhor e tenho conseguido das aulas diferenciadas [...] É muito difícil dizer que minhas aulas estão de acordo com meus anseios, porque

> tudo é muito flexível, da seguinte forma: hoje eu consegui alcançar meus objetivos e sai feliz, acreditando que tudo deu certo. No outro dia me frustro e penso em refazer tudo (participante 77).
>
> Na medida do possível esforço-me para colocar em prática a minha formação em minha prática docente para contribuir para o desenvolvimento autônomo e emancipador embora seja muito desafiante já que a educação bancária é um caminho do menor esforço para nós professores. Mas estou ciente de que meu papel é de contribuir para criticidade dos meus alunos mesmo que isso exija mais de mim (participante 86).
>
> Infelizmente o sentimento de prazer tem se tornado cada vez mais raro, dado as grandes dificuldades. No entanto me sinto empolgada a criar coisas novas, experiências de conhecimento e de estimulo aos educandos (participante 93).
>
> Em toda, pois enquanto profissional tento adequar ao sistema, dando o melhor possível, mesmo com falta de alguns proventos (participante 100).
>
> Essa questão abre muito o lastro de perspectivas e argumentações, prefiro sintetizar na seguinte consideração: apesar da força político administrativa imposta, meu trabalho tem consistido em achar as brechas e realizar o possível. Certamente isso inclui improvisos, acochambros e desdobramentos criativos (participante 112).

"Objetivos e anseios ainda não concretizados"; "de corpo e alma"; "desnecessário dizer que pago um preço"; "estar em sala para mim é maravilhoso"; "realizar seu trabalho com amor e responsabilidade"; "achar as brechas e realizar o possível"; "o sentimento de prazer tem se tornado cada vez mais raro". Passa-se para as considerações finais com o intuito de ordenar esses desarranjos.

Uma síntese possível

> "É preciso banir da escola, pela mesma razão, qualquer influência do governo e da igreja".
>
> (Karl Marx)

E do capital, se não for redundante, já que seus interesses no ensino público são efetivados por meio do Estado. Decerto que a presença concreta do capital não se verifica aparentemente na rede pública, mesmo porque, como foi dito, ela se dá de forma mediada. Independente disso, o trabalho docente tem seu valor para o capital. Os participantes da pesquisa não se furtaram em apontá-lo: transmissão do saber acumulado, socialização e preparação para exercer a cidadania. É a função primordial da escola pública numa sociedade cindida em classes. Isso não significa dizer que essas tarefas não são necessárias ou que são exclusivas da escola burguesa. Mecanismos de socialização, por exemplo, haviam antes da institucionalização do ensino e haverão de existir mesmo sem esta. A questão reside é nos fins para qual ela se destina, quais valores são propagados e que tipo de cidadão interessa talhar.

Através do currículo, dos planos, das avaliações, um projeto é posto em marcha. A negação destes por parte dos docentes da RME decorre tanto pela forma pela qual são implementados quanto pelo conteúdo. A maneira autoritária que a SME se remete às escolas, que ficou patente nos relatos dos participantes, é expressão da convicção do Estado, e porque não do capital, de qual o *output* necessário do sistema público de ensino. Para eles, a opinião, o que pensam os docentes não importa. Tempo é dinheiro. Não dá para ficar esperando os professores se reunirem, planejarem e decidirem o que vão fazer. As coisas rendem mais com eles na sala de aula, aplicando aquilo que lhes foi entregue. O que os alunos precisam aprender já está posto e prescinde das teorias pedagógicas que os docentes trazem na bagagem.

A contradição evidente quando se trata da autonomia representa a luta dos contrários no plano da práxis histórica. Mesmo professores que afirmam em um momento ter liberdade para desenvolver sua atividade, noutro lamentam medidas arbitrárias da SME e a falta de estrutura das instituições escolares. Numa rede do porte da RME não se pode falar em um quadro hegemônico. As concepções de educação dos docentes, a infraestrutura das escolas e o material humano (corpo discente) concorrem para fixar em que nível a política educacional da SME é encampada, tolerada ou rejeitada. De forma geral, os docentes não se acomodam dentro dos parâmetros

estabelecidos pela gestão. Há uma disputa em curso pelo controle do trabalho docente. Em alguns casos, ela se acomoda no campo do consenso. Mas em outros, é escancarada, o inimigo é identificado e a guerra declarada.

A resistência em submeter seu trabalho a demandas externas significa que para os docentes este tem para si um valor. E não se toca aqui na questão monetária, mesmo porque esta foi pouco citada na pesquisa. Ainda que não tenha sido expresso de maneira explícita, a maioria dos participantes parecem compreender o papel central do trabalho como elemento do desenvolvimento humano. Se não fosse assim, poderiam muito bem encarar com displicência o cotidiano escolar, evitando o envolvimento e possíveis desgastes, já que de uma forma ou de outra, o salário vai ser depositado mensalmente. A sua realização depende do resultado da sua atividade. E o fato desta estar atrelada ao desenvolvimento de um outro indivíduo confere ao trabalho docente uma especificidade fundamental: é portador de uma dupla ontologia, pois ao mesmo tempo que um sujeito se realiza por meio do trabalho (o professor), outro (aluno), que inicialmente aparece como objeto, está em vias de se constituir como sujeito. Tem-se uma atividade dirigida de sujeito para sujeito.

Se o predomínio do valor de troca sobre o valor de uso, a submissão do trabalho concreto ao abstrato e a transformação do produto do trabalho em simples mercadoria é um fator determinante no processo de alienação, o que dizer do trabalho docente, cujo objeto incidente é o ser humano? É certo que a grande maioria das atividades produtivas se destinam a atender a sociedade, numa relação que é mediada pela oferta de mercadorias ou de prestação de serviços, na qual se estabelece o vínculo entre produtores e consumidores. Já para os professores, não existe objetos intermediários. A relação que seu trabalho estabelece com a sociedade é de ser o constitutivo de sua própria existência, já que a atividade docente é um dos elementos que contribuem para a sua formação, manutenção ou dissolução. Quando o Estado visualiza a escola como mais uma unidade produtora de mercadorias (a força de trabalho) para atender as demandas de uma fração da sociedade, e não em defesa de um projeto que abarque a sociedade por inteira, a alienação do trabalho docente se realiza na conversão de pessoas em mercadorias. Muito embora, essa conversão passe longe de ser absoluta:

> O Vosso tanque General, é um carro forte
> Derruba uma floresta esmaga cem homens,
> Mas tem um defeito:
> – Precisa de um motorista.

> O vosso bombardeiro, general
> É poderoso:
> Voa mais depressa que a tempestade
> E transporta mais carga que um elefante
> Mas tem um defeito:
> – Precisa de um piloto.
>
> O homem, meu general, é muito útil:
> Sabe voar, e sabe matar
> Mas tem um defeito:
> – Sabe pensar.
> (Brecht, 2000, p. 189)

O objeto sob qual incide o trabalho docente, pensa. Não é como um sapato ou uma cadeira que enquanto puderem servirão para pisar e sentar. O vir a ser do aluno é um projeto em aberto. Assim a importância do controle do ensino e, consequentemente, do trabalho docente. Cada setor forja seus intelectuais e seus métodos para alcançar seus interesses. Sócrates foi a primeira vítima fatal dessa peleja. De lá para cá, afim de evitar que os infantes e a juventude sejam corrompidas, a própria corrupção tomou para si o encargo de educar o povo e manter intacto o *status quo*:

> Esses professores são as serpentes que devemos esmagar – eles e toda sua miserável raça! O homem de negócios americano é excessivamente generoso, mas uma coisa exige de todos os professores, conferencistas e jornalistas: se havemos de pagá-los com o nosso bom dinheiro, terão de ajudar-nos, pregando a eficiência e impulsionando a prosperidade nacional! E quanto a esses lentes de universidade charlatanescos, criticadores, pessimistas e cínicos, permiti que vos diga que durante o magnífico ano que se inicia para nós não nos incorrerá menos o dever de empregar a nossa influência para fazer com que essas pragas sejam extirpadas, que o de vender o maior número de propriedades e meter na burra o maior número de notas que pudermos.
> Enquanto isso não se fizer, os nossos filhos e filhas não compreenderão que o ideal da virilidade e da cultura americana não são esses tarados que passam a vida sentados a papaguear sobre os seus direitos e os seus tortos, mas o Bom Burguês, temente a Deus, ativo, próspero, enérgico que frequenta alguma igreja [...] o burguês que sabe divertir-se e trabalhar rijo, e cuja resposta aos seus críticos é um pontapé que ensine os descontentes e mocinhos sabichões a respeitar um Homem e a lutar por Tio Sam, pelos Estados Unidos (LEWIS, 2003, p. 187).

A franqueza de Babbitt, protagonista do romance de Sinclair Lewis, hoje seria obscena. É preciso lançar mão de formas mais sutis e não tão óbvias para o controle do trabalho docente. Dentre elas, está a precarização das condições de trabalho. A estrutura ideal que reclamam os docentes da RME não é possível antes devido à razão do Estado

do que fruto de uma questão administrativa ou política. Trata-se de sabotagem deliberada do ensino público. A formação do aluno, tal qual idealizam os docentes, não é de interesse do governo. Para o propósito de existência da escola pública, o que se tem já basta. Dentro do Estado burguês, o ensino clássico tradicional, fundado na rígida disciplina, na submissão absoluta do aluno frente ao professor, aparece como escola militar; a educação crítica e emancipadora é substituída pela promoção das competências e do protagonismo juvenil; e a escola unitária, capaz de articular o estudo, o trabalho e a prática esportiva, só é possível como extensão temporal do que já está posto (LIBÂNEO, 2015). O Estado não pode ceder além do ponto que coloca sua própria existência em risco.

Além da produtividade já citada por Frigotto (1984), como esfera de realização da mais valia, a escola pública também é produtiva devido à improdutividade do trabalho docente, em seu sentido pedagógico, intelectual. Para o capital, essa improdutividade, isto é, o fracasso do trabalho docente, é necessário para a sua reprodução, para a manutenção da ordem vigente. Em consonância, a escola pública, como unidade inicial da formação da força de trabalho, é condicionada a cumprir um papel fundamental para a reprodução do sistema: disciplinamento físico e psicossocial das crianças para a adequação ao modo de produção e o ensino básico de matemática e da língua materna. Como ficou evidente nos relatos dos participantes da pesquisa, a atividade docente não se resume a isso. É preciso ir adiante, tanto professores quanto alunos. Ora, mas o avanço para um dos lados, necessariamente se converte em perda para o outro. Em termos claros, quanto mais um sistema de ensino é eficiente ao cumprir sua função mais precárias serão as condições de trabalho e mais raso será a educação ministrada. O oposto também é verdadeiro: o avanço da escola pública além dos limites estabelecidos pelo Estado se transforma em um problema para este e, logo, para o capital.

Nesse sentido, o trabalho docente é duplamente produtivo para o capital: ao cumprir as tarefas básicas ligadas à sua reprodução e na frustração de sua própria magnitude. E seria possível que, sob o atual modo de produção, a natureza do trabalho docente pudesse ser efetivada? “Por um lado, é preciso uma mudança das condições para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução novo para poder mudar as condições sociais” (MARX; ENGELS, 1978, p. 224). Tem-se a dialética do ovo e da galinha.

O aluno não é fruto exclusivo da educação escolar, mas antes é um sujeito resultante das relações sociais de produção de seu tempo, que se manifestam enquanto ideologia, senso comum, valores morais e religiosos, etc. As inúmeras limitações dos discentes citadas pelos professores (falta de atenção, indisciplina, desinteresse, dramas familiares) exige que o trabalho docente, especialmente o da rede pública, dispense uma atenção diferenciada ao seu objeto de trabalho se comparada a outros trabalhadores. Por mais que um marceneiro tenha cuidado com a madeira ou um pedreiro com os tijolos, é difícil imaginar que uma madeira rachada ou um tijolo quebrado cause para estes uma sensação e preocupação similar à do professor quando evidencia algum problema com o aluno. Óbvio que tanto o móvel quanto a edificação, assim que concluídos, terão para quem os fez um significado, já que é produto de sua objetivação. No entanto, para o professor tal significado é ainda mais complexo, visto que a objetivação se dá no próprio ser humano, e por mais que se admire uma mesa ou uma casa, somente numa sociedade onde o valor de troca e o fetiche são determinantes para as relações econômicas é que estas podem vir antes das pessoas. Não se trata de estabelecer aqui uma classificação valorativa das atividades laborais, mas de identificar perante outras as especificidades do trabalho docente para possibilitar a sua própria compreensão.

É preciso deixar claro contra quem, ou o que os professores se debatem nas escolas. Definitivamente não se trata do eterno e anedótico Joãozinho, mas sim das relações sociais de produção da qual os alunos são manifestações personificadas. Estão nelas a origem das frustrações, do desrespeito, do cansaço, do adoecimento. Os alunos são os meios pelo qual as relações sociais de produção colocam o professor contra a parede. Assim entender a realização do professor no desenvolvimento do aluno, pois nesse momento é um conjunto de determinações que se supera. E se todos eles não reagem de uma forma padronizada ao processo educativo, isso só demonstra a complexidade da intervenção pedagógica.

Sob essas condições, a apropriação do trabalho docente deve ser considerada de acordo com o seguinte aspecto: ela não se dá da maneira formal, como posse de algum objeto, mas como resultado de um processo, no caso, a aprendizagem. Em outras palavras, há aqui um elemento condicionante à apropriação do professor: ela só é possível com a apropriação do aluno. Portanto, trata-se de uma relação mútua, que não depende somente da vontade individual do docente. Porém, o mais trágico, é a situação de que ambos não efetivam suas respectivas apropriações, já que este ao explorar a

força de trabalho de indivíduos escolarizados, o capital se apropria não só desta mas indiretamente do trabalho realizado pelos professores.

Tem-se então o redimensionamento das condicionantes do trabalho docente. Não bastasse a falta de estrutura e a baixa remuneração oferecida, a escola absorve os problemas de uma sociedade cindida em classes. Essas condições, se não subtraem do professor o controle de sua atividade, ao menos delineia limites e o sentido do seu desenvolvimento. Por intermédio do Estado, o trabalho docente é apropriado pelo capital. A escola pública é organizada para educar para o capital. São os seus objetivos que estabelecem o currículo, as avaliações, a organização e o funcionamento da escola. Nas instituições escolares, essa estrutura busca se impor sobre a atividade do professor.

Deste modo, é possível falar em mais valia do trabalho docente da rede pública. O fato de que o professor não venda diretamente para um capitalista sua força de trabalho, não o exime de contribuir para a valorização do capital. A mais valia aqui, de caráter indireto, tem duplo aspecto. Como já foi sustentado nos capítulos 1 e 2 e em linhas atrás, a formação inicial da força de trabalho feita pela escola a torna mais produtiva para o capitalista, que assim pode extrair uma quantidade maior de trabalho excedente do que seria possível fosse o trabalhador analfabeto e ignorante da disciplina fabril. Levando ainda em consideração que a remuneração do professor e o montante que é investido na educação pública encontra-se num nível inferior ao necessário, justamente porque tal financiamento é impossibilitado pela natureza do Estado burguês, o capital se apropria de boa parte da massa do orçamento público por intermédio da política econômica do governo (juros da dívida, empréstimos, perdão de dívidas, etc.). Se a prioridade de uma estrutura administrativa é atender os interesses de reprodução do capital, seus funcionários, não importa a legislação trabalhista a qual estejam submetidos e à autoridade a quem devam prestar contas de seu trabalho, estarão sujeitos a contribuir para a valorização do capital, isto é, aumentar a massa de mais valia.

Os professores participantes da pesquisa mantêm uma relação de identificação e estranhamento, realização e frustração com sua atividade. A frustração não provém de uma situação em que alguém depois de experienciar várias situações conclui: “não, realmente não é isso que quero para a minha vida. Não quero passar o resto de meus dias assim”. Não há nada de errado em ser professor. Insistindo nesse ponto, o grande nó da questão está na mediação pela qual a atividade se efetiva, no caso a SME, e no seu objeto incidente, isto é, o aluno.

No que toca à essa mediação, até que ponto é perceptível para os professores os interesses que a SME, enquanto parte do aparato estatal, representa? Que o aluno é uma síntese das relações sociais de produção? Primeiramente, caso pareça exagero entender a SME como instância mediadora do capital, concebê-la como parte de um sistema autônomo é ainda mais absurdo. Seria entender o Estado como instituição responsável pelas demandas sociais e grande benfeitor do povo. Essa noção é fruto de um processo de alienação que abstrai dos sujeitos a responsabilidade e a iniciativa para a resolução das contradições sociais e deposita nas mãos de um ser maior que é legitimado para encaminhar uma síntese. Tal como Feuerbach já havia observado na figura de Deus (RESENDE, 2009), agora é o Estado que ocupa esse lugar. Somente por ele e através dele pode-se resolver as demandas sociais, incluindo a questão educacional. Atribuir ao Estado essa responsabilidade esconde uma questão essencial: não é a ele, enquanto manifestação da vontade coletiva que as pessoas se alienam, mas ao capital. De forma que a política educacional não é obra de um governo específico, tanto é que embora eles mudem, ela continua a mesma. Assim, se a primeira vista os docentes da RME travam uma batalha contra os desmandos da SME, de fato, verdadeiramente se debatem, é contra o capital.

E o êxito nessa batalha perpassa pela organização dos docentes enquanto categoria, enquanto classe. Há de se transpor os limites que separam uma unidade escolar da outra. São nos espaços coletivos da categoria (reuniões, assembleias, greves, manifestações) que as relações sociais de produção que submetem a atividade docente se tornam mais tangíveis. Nesses espaços, o amontoado de experiências se cristalizam em novos padrões de relações (THOMPSON, 1987), a luta política é compartilhada e as instituições que medeiam o trabalho docente podem ser melhor entendidas. De sorte que o Estado, a principal dessas instituições, surge agora despido de sua mantra de grande provedor e revela sua verdadeira face: instrumento para uma classe exercer a dominação sobre as demais. Assim, é imprescindível para os docentes compreender que a resolução da questão educacional está além dos muros da escola e da tutela estatal, e que o primeiro passo desse processo perpassa pela superação da noção de “meu grupo”, “minha escola”, para romper com a alienação em relação ao outro, ao seu ser genérico, em suma, à sua classe.

> Aí está o nó, ó tu que odeias mudanças e teme revoluções! Mantém esses dois homens apartados; faze com que eles se odeiem, receiem-se,

> desconfiem um do outro. Porque aí começa aquilo que tu temes. Aí é que está o germe. Porque aí transforma-se o "Eu perdi minhas terras"; uma célula se rompeu e dessa célula rompida brota aquilo que tu tanto odeias, o "Nós perdemos nossas terras". Aí é que está o perigo, pois que dois homens nunca se sentem tão sozinhos e abatidos como um só. E desse primeiro "nós" nasce algo muito mais perigoso: "Eu tenho um pouco de comida" e "Eu não tenho nenhuma". Quando a solução deste problema é: "Nós temos um pouco de comida", aí a coisa toma um rumo, aí o movimento já tem um objetivo. Apenas uma pequena multiplicação, e esse trator, essas terras são nossas [...] É este o começo... do "Eu" para o "Nós" (STEINBECK, 1979, p. 199).

Deste modo, tem se o circuito da desalienação: professor > trabalhador docente > classe trabalhadora. E eis que se descobre que "A força de um é a fortaleza de todos" (Comando de Luta).

Referências bibliográficas

ABELES, Vicki; CONGDON, Jessica. *Race to nowhere*. Estados Unidos, 2010. 85 min.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. 128 p.

ALVES, Wanderson F. *Crítica à razão gestionária do trabalho:* o ponto de vista do trabalho. Revista Brasileira de Educação, p.37-59, v.19, n.56, jan-mar. 2014.

ANNAUD, Jean-Jacques. *A guerra do fogo*. França: Century Fox, 1981. 100 min.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho:* ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005a. 261 p.

_____. O *caracol e sua concha.* Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005b. 136 p.

ANTUNES, Ricardo ; ALVES, Giovanni. *As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2001. 215 p.

_____. *Trabalho docente e textos:* economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 218 p.

_____. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 201 p.

ARROYO, Miguel. *Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?* Educação e Sociedade. nº 5. São Paulo: Cortez/Cedes, jan. 1980, p. 5-23.

_____. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009. 225 p.

BELCHIOR. *Clamor no deserto*. In: Coração selvagem. São Paulo: WEA, 1977.

BELCHIOR; TOQUINHO. *Pequeno perfil de um cidadão comum*. In: Medo de avião. São Paulo: WEA, 1979.

BOGDAN, Robert C.; BILKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J-C. *A reprodução:* elementos para a reprodução da teoria do ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Editora 34, 2000. 360 p.

CANGUILHEM, Georges. *Meios e normas do homem no trabalho*. Pro-posições, v. 12, n.2-3, p. 109-121. Campinas, jul-nov 2001.

CARCANHOLO, Reinaldo. *O trabalho produtivo na teoria marxista*. Disponível em http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt1/sessao7/Reinaldo_Carcanholo.pdf

CATANZARO, Mariane Fernandes de. *O trabalho docente no contexto de reforma educacional – autonomia e regulação em questão*. Trabalho Necessário. Ano 11, n. 17/2013.

CATINI, Carolina de Roig. *Trabalho docente, capital e estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil*. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo.

CODO, Wanderley. *O que é alienação*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 96 p.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. 3ª ed. 282 p.

DUARTE, Newton. *Formação do indivíduo, consciência e alienação. O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev*. Cedes. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, Newton; SAVIANI, Demerval. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.* Revista Brasileira de Educação, v. 15 n. 45, 2010.

DURAFFOURG, Jacques. *O trabalho e o ponto de vista da atividade*. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Lisboa: Editora 70, 2009. 131 p.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Escala, 2005. 189 p.

_____. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global, 1984. 2ª ed. 27 p.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

_____. *Trabalho, escola e ideologia:* Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 351 p.

_____. *A ambiguidade da docência:* entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, n.4, "Dossiê: interpretando o trabalho docente", p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação:* da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de ensino. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984. 235 p.

_____. *Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil.* In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/ESPJV, 2006 (P. 241-288).

_____. *Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação.* Disponível em http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/ view/1294/1024

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão.* Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. 303 p.

_____. *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 (p. 45-59).

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de. *Reconfiguração do trabalho docente:* um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p. 663-677, jul./set. 2015.

GONZAGUINHA. *Alô, alô Brasil*. São Paulo: EMI, 1983.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. vol. 4.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993. 349 p.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 21ª ed. 313 p.

HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. 310 p.

HYPOLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e gênero*. Campinas: Papirus, 1997. 120 p.

IÑÁRRITU, Alejandro González. *Birdman: a inesperável virtude da ignorância*. Estados Unidos: Fox Century, 2014. 119 min.

JAMESON, Fredric. *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002

KONDER, Leandro. *Marxismo e alienação. Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 256 p.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. *Trabalho docente: comprometimento e desistência.* In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009 (p. 19-48).

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 340 p.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. *Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição.* Tese (Doutorado em Ciências Sociais). 2007. 277 f. Universidade Federal de Bahia. Faculdade de Ciências Sociais. Salvador.

LEWIS, Sinclair. *Babbitt*. São Paulo: Nova Cultural, 2003. 382 p.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão na escola. Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. 260 p.

_____. E*scola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?*2015. Disponível em http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552

LUKÁCS, George. *História e Consciência de Classe*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 598 p.

_____. *Para uma ontologia do ser social II.* São Paulo: Boitempo, 2013. 845 p.

MALTHUS, Thomas. *Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática: ensaio sobre a população.* São Paulo: Abril Cultural, 1996. 382 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2000. 8ª ed. 382 p.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*: *livro I. vol. I.* 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 571 p.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I. vol. II* 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. *O capital: capítulo VI Inédito*. São Paulo: Moraes, 1985. 169 p.

_____. *Teorias da mais valia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 447 p.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2011. 198 p.

_____. *Grundrisse:* manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011b. 788 p.

_____. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 144 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119 p.

_____. *A sagrada família, ou, A crítica da Crítica contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes, 1978.

MÉSZAROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006. 296 p.

_____. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011. 1096 p.

_____. *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

MONTES-BRADLEY, Eduardo. *Che: ascensão e queda*. Estados Unidos: EMB, 2006. 53 min.

NETO, Joaquim José Soares; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. *Uma escala para medir a infraestrutura escolar*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013

NÓVOA, Antônio. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 109-139.

O POPULAR. 9 de novembro de 2015. p. 11.

ORWELL, George. *A Revolução dos Bichos*. São Paulo: Editora Globo, 2000. 94 p.

OS PARALAMAS DO SUCESSO. *Capitão de indústria*. In: Nove luas. São Paulo: EMI, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *A natureza do trabalho pedagógico.* Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 19, n.1, p. 103-109, jan/jun, 1993.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 196 p.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

RESENDE, Anita C. Azevedo. *Para a crítica da subjetividade reificada*. Goiânia: UFG, 2009. 150 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Abril Cultural, 2005. 168 p.

SAVIANI, Demerval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade.* São Paulo: Cortez, 1985. 110 p.

_____. *Escola e democracia*. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 94 p.

_____.*Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005 (p. 13-24).

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaio de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 188 p.

STEINBECK, JOHN. *As vinhas da ira*. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 629 p.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. São Paulo: Paz e Terra, 1987. vol. 1

TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Cortez, 1982. 163 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 2008. 175 p.

TUMOLO, Paulo S; FONTANA, Klalter B. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008

VINÍCIUS DE MORAES. *A porta*. In: A arca de Noé. São Paulo: Philips, 1980.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Pesquisa: A alienação do trabalho pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Goiânia

Pesquisador: Renato Regis do Carmo **Orientador:** Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa

Participante:_____ **Número:**_____

1. Idade:

( ) de 20 a 25 anos ( ) de 26 a 35 anos ( ) de 36 a 45 anos ( ) acima de 45 anos

2. Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

3. Tempo na profissão:

( ) menos de 5 anos ( ) de 6 a 10 anos ( ) de 11 a 15 anos ( ) de 16 a 20 anos ( ) acima de 20 anos

4. Formação:

( ) Graduação ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-doutorado

5. Carga horária de trabalho semanal na Rede Municipal de Ensino de Goiânia:

( ) 20hs ( ) 30hs ( ) 40hs ( ) 50hs ( ) 60 hs

6. Trabalha em outra rede?

( ) Não ( ) Sim. Carga horária semanal: ( ) 20hs ( ) 30hs ( ) 40hs ( ) 50hs ( ) 60 hs

7. Qual a distância de sua residência para as escolas onde trabalha (percurso de ida e volta)?

( ) Até 10 kms ( ) De 11 a 20 kms ( ) De 21 a 30 kms ( ) Mais de 30 kms

8. Como o(a) senhor(a) costuma utilizar o seu tempo livre (múltipla escolha, marque por ordem de importância):

( ) Televisão ( ) Cinema ( ) Internet ( ) Atividades físicas ( ) Teatro

( ) Parques e praças ( ) Livros e revistas ( ) Redes sociais (whatssap, facebook, twitter,etc)

9. Como o(a) senhor(a) analisa a relação de sua carga horária com a qualidade de seu trabalho?

10. Em que medida o(a) senhor(a) tem autonomia para desenvolver seu trabalho da forma como deseja?

11. Qual a visão que o(a) senhor(a) tem das diretrizes pedagógicas, projetos, política de formação, programas e eventos pedagógicos implementados pela Secretária Municipal de Educação? Em que medida e sentido eles interferem no seu trabalho?

12. De que maneira o(a) senhor(a) articula a teoria (estudada em sua formação, formação continuada, pós-graduação e cursos da Secretaria Municipal de Educação) com sua prática docente cotidiana?

13. Qual a sua avaliação das condições de trabalho oferecidas pela sua escola e pela SME?

14. Na condição de professor(a), como o(a) senhor(a) entende o trabalho docente?

15. Em que medida o(a) senhor(a) sente prazer, se sente realizado no seu trabalho?

16. O(a) senhor(a) realiza o seu trabalho da forma como gostaria? Por quê?

17. Como a relação com seus colegas de trabalho influencia em sua atividade na escola.

18. Qual a avaliação o(a) senhor(a) faz de suas aulas e de seus alunos? Ambos estão de acordo com seus objetivos e anseios? Por quê?

19. Como o(a) senhor(a) vê a relação do seu trabalho:
a) Com a sociedade.

b) Com a política.

c) Com o mercado.