



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE

Juliana Fonseca Duarte

## **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**

Brasília-DF

2011





Juliana Fonseca Duarte

## **Trabalho docente em tempos de neoliberalismo**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Desenvolvimento Profissional Docente.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

Brasília-DF

2011

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 995058.

D812t Duarte, Juliana Fonseca.  
Trabalho docente em tempos de neoliberalismo / Juliana  
Fonseca Duarte. - - 2011.  
148 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação, 2011.

Inclui bibliografia

Orientação: Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana.

1. Professores - Trabalho. 2. Professores - Ensino  
fundamental. I. Viana, Cleide Maria Quevedo Quixadá.  
II. Título.

CDU 371.124



Juliana Fonseca Duarte

## Trabalho docente em tempos de neoliberalismo

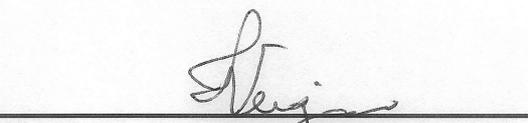
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Desenvolvimento Profissional Docente.

**Data de aprovação:** 30 de novembro de 2011.

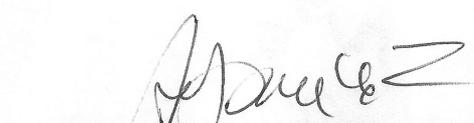
### BANCA EXAMINADORA

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleide Maria Q. Quixadá Viana

Orientadora – UnB

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga

Examinadora – UnB

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Susana V. Jimenez

Examinadora externa – UEC

  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Kátia Augusto C. P. C. da Silva

Examinadora suplente – UnB



Às professoras e aos professores  
que, na luta diária, fazem o que há de mais belo e fundamental à condição humana:  
aprendem e ensinam!



## AGRADECIMENTOS

A todos com quem cruzei caminhos, pessoas que de alguma maneira participaram da minha história de vida e a quem sou grata. Vocês compõem de diversas maneiras o que sou hoje.

Aos colegas de licenciatura em matemática na UnB, entre 1992 e 1996, em especial à Prof. Dra. Maria Terezinha Gaspar de Jesus, que me orientou em vários momentos, obrigada pela generosidade e por me ajudar a enxergar meu caminho na educação.

A todos aqueles com quem trabalhei: os colegas de SEDF, Atitude Brasil, ESAF, Zoom Editora e Programando o Futuro.

A todos os meus inspiradores alunos e alunas – sem exceção! Se, às vezes, esqueço um nome, é a vida que prega peças!

À CAPES pela bolsa de pesquisa, sem a qual não teria conseguido fazer o mestrado.

Aos servidores do PPGE da FE/UnB e, em especial, às professoras e professores do PPGE da FE/UnB, pelos momentos de paciência quando me senti insegura ou estava incerta quanto ao caminho a ser tomado, pelas respostas compreensivas a perguntas que muitas vezes nem eu mesma sabia o que significavam.

Às professoras, professores e demais servidores do CEF-1. Não os esquecerei jamais! Espero que compreendam o quão importante foram para que tudo isso se concretizasse... Pelo antes, pelo agora e pelo que virá. Muito obrigada pela disposição e paciência!

Às professoras Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga, Dra. Maria Susana V. Jimenez e Dra. Kátia Augusto C. P. C. da Silva, pela disposição e valiosas contribuições ao avaliarem este trabalho.

Aos colegas das disciplinas do PPGE, em especial Aldica, Fabi, Fernandinha e Ritona, espero que saibam que a construção do *meu* conhecimento tem vocês como coautores. Obrigada pelas discussões, encontros, desencontros, reencontros, compartilhamento de ideias, pequenas lutas diárias e grandes amizades. Suas vozes ecoam em meu espaço de estudos, fazendo-me companhia nas horas da redação final... Não me sinto só como achei que fosse estar...

À minha orientadora e professora, Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, que continua me acompanhando na empreitada e sei que o fará, com um ombro amigo, sempre à disposição, até o último segundo.

À família sanguínea – pai, mãe, avó, irmãos Pietro, Tatu, Pedro, Fred, João e Gi, cunha amada e preciosas sobrinhas Rafa, Isa e Gabi, primas Rita e Dani e os petelecos mais lindos do mundo, tias Eliana e Regina, primos amados, Galeguinha e Marta, que de madrasta não têm nada! – e à família escolhida em vida – amigas e amigos, em especial Marcinha, pela presença constante, e Alessandra, pelo impulso inicial. Não há palavras para expressar o quanto dependo de vocês, não há espaço para expressar minha gratidão... Sem vocês não sei o que seria de mim... Não sei mesmo...

Por fim, àqueles que não mais estão entre nós e que foram fundamentais na minha constituição profissional e pessoal: Cinthia Rumi Miyasaki, querida amiga que nos deixou tão cedo, mas que me acompanha sempre que caminho da L2 Norte para a FE/ UnB; e quem mais me faz falta agora e sei que estaria muito orgulhoso do resultado deste trabalho, meu tão querido e amado avô Genervino Evangelista da Fonseca.

A todos vocês, muito obrigada é pouco!

**Vocês estão em mim!**

## RESUMO

Mediante as recorrentes e incansáveis lutas dos professores pelo reconhecimento do trabalho docente como um trabalho profissional, a pesquisa aqui descrita fundamenta-se na concepção marxiana de trabalho e em considerações sobre políticas públicas e sobre as concepções de profissão e profissional docente. Assim, o objetivo é sistematizar as concepções de trabalho e trabalho docente de professores do ensino fundamental em escolas públicas; analisar as características definidoras deste trabalho, a partir da visão dos próprios professores; e identificar o que os professores consideram como sendo sua principal função. Para alcançar esses objetivos, foi feita pesquisa qualitativa em campo e a estratégia de investigação utilizada foi estudo de caso. A análise de conteúdo foi tratada a partir do tema, confirmando os resultados de outras pesquisas sobre intensificação, precarização e proletarização do trabalho docente. A análise se justifica pela falta de discussões sobre as reais intenções da escola e qual é o trabalho e função docentes. Para tornar viável tais propostas, o universo de professores foi delimitado de acordo com o tempo de trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal e com o nível de ensino. Com a escolha da escola, foram feitas nove entrevistas semiabertas, orientadas por roteiro; diversas observações abertas, não sistemáticas, estruturadas e não participantes, em momentos coletivos pedagógicos. Consultas a documentação do tipo primária, mais especificamente, leis, decretos, medidas provisórias e portarias relacionadas ao trabalho docente e à organização do trabalho escolar. Mediante tais instrumentos, os professores apontaram que trabalho é uma atividade remunerada e associada à satisfação; o trabalho docente é um trabalho ao qual deve haver dedicação e cujas características envolvem uma rotina, o grupo de trabalho, estrutura física e tecnológica, mas sempre voltado ao trato com os alunos. Esse conceito e características apontam para um trabalho valorizador das relações sociais que desconsidera a intencionalidade e as dimensões política, ética e moral do trabalho docente. Além disso, para os professores, a função docente é ensinar, mas carente de adjetivos que apontem para uma ação focada metade no conteúdo e metade no desenvolvimento humano.

**Palavras-chave:** Trabalho. Trabalho docente. Função docente.



## ABSTRACT

Thinking about the recurrent and tireless teachers' struggle for the recognition of teaching as a professional work, this research is based on the Marxian conception of work and on considerations about public policies on the profession and on professional teaching. The objective is to systematize conceptions of work and teachers' work of elementary school teachers in public schools, to analyse the defining characteristics of this work from the perspective of teachers themselves, and to identify what teachers consider to be its main function. To reach that objective, was used qualitative research on field, and the strategic used was case study. The methodological analysis was guided by dialectical perspective and the content analysis was treated from the theme, bringing confirmation about other research on intensification, precariousness and teachers as proletarian, all justified by the lack of discussion about the real intentions of the school and what the real work and teaching function is. To make such proposal possible, the research universe was defined according to the time the teachers had been teaching at the local Secretary of Education of Distrito Federal and the level they were teaching. With the school set, nine semi structured interviews were made with teachers who fit the profile, as well as several open, not systematic, structured and non-participant observations in collective educational moments. Primary type documentation was consulted, more specifically, laws, decrees, provisional measures and ordinances related to teaching and school organization. With such instruments, the teachers pointed out that work is a paid activity and is associated with satisfaction. Teachers work is a job on which there must be commitment and whose characteristics involves a routine, a work group, a physical structure, technology, but always turns to deal with the students. This concept and characteristics point to a work which values the relationships that ignores the intentions and the political, ethical and moral dimension of teachers work. Besides, for the teachers, the teaching function is to teach but lacking in adjectives to point forward to an action focus half in the content, half in the human development.

**Key-words:** Work. Teachers work. Teaching function.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas, Matrículas e Percentual de Matrículas e Escolas Atendidas segundo a Infraestrutura das Escolas no Brasil em 2010. ....	89
Tabela 2 – Remuneração do professor com licenciatura plena com jornada de 40 h/aula semanais ou 200 h/aula mensais iniciante na carreira em dezembro de 2009.....	99
Tabela 3 – Remuneração dos servidores do GDF por cargo e salário com 40 horas semanais em junho de 2011 .....	100



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais de Mestres
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEAD	Centro de Educação a Distância
CEF-1	Centro de Ensino Fundamental 1
CMPDF	Carreira Magistério Público do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CP	Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
DPAC	Distúrbio de Processamento Auditivo Central
DRE-PP/C	Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro
EA	Educação Ambiental
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Educação Física
FaE	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
FE/UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Desenvolvimento da Escola
GDF	Governo do Distrito Federal
H	História
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa

M	Matemática
MEC	Ministério da Educação
NETE	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
NPM	Núcleo de Monitoramento Pedagógico
OA	Objeto de aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Práticas Diversificadas
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto político pedagógico
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
Proinfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RA	Região Administrativa
RA-XII	Região Administrativa de Samambaia
RA-XVII	Região Administrativa de Riacho Fundo
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinpro/DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
STJ	Supremo Tribunal de Justiça
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas Educacional, Científica e Cultural
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	21
1 O CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DA PESQUISA .....	29
2 O TRABALHO DOCENTE .....	37
2.1 O conceito de trabalho .....	37
2.2 Taylorismo, fordismo e toyotismo: influências no espaço escolar .....	40
2.3 A natureza do trabalho docente .....	46
2.4 Prática ou <i>práxis</i> ? .....	54
3 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS .....	59
3.1 Profissão e trabalho docente .....	60
3.2 Políticas educacionais: desvalorização, proletarização e desintelectualização .....	64
3.3 O cotidiano e a vivência escolar: reflexos do e no trabalho docente .....	72
3.4 Transmitir, facilitar, mediar, ensinar: qual é a função docente? .....	79
4 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES .....	87
4.1 O imediato do primeiro olhar: as condições físicas e a organização escolar .....	87
4.2 O que os professores pensam: “O trabalho do professor é complexo” .....	94
4.2.1 Trabalho, relações sociais e satisfação pessoal .....	96
4.2.2 Valorização do trabalho docente: da remuneração à dedicação .....	99
4.2.3 A materialização do trabalho docente .....	108
4.2.4 A função docente: “metade conteúdo, metade humano” .....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	127
REFERÊNCIAS .....	133
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO .....	141
APÊNDICE B - TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE .....	143
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	144
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	145
APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....	147
ANEXO 1 – RESOLUÇÃO Nº. 12/2009 .....	148



## INTRODUÇÃO

Os homens sempre tiveram ideias em função das representações que faziam de Deus, do próprio homem<sup>1</sup> e do mundo em que vivem. Essas ideias geraram produtos que cresceram a ponto de dominá-los completamente e como criadores, inclinaram-se diante de suas próprias criações (MARX; ENGELS, 2001). Criações mercantilizadas e fetichizadas, empobrecidas pela valorização do individualismo em detrimento do coletivo, pela falta de compreensão, ou ainda, inexistência da condição social. Há produtos e serviços, deuses e deusas vendidos. Sempre justificados por um pseudodesenvolvimento no qual o modo de produção não pertence ao homem, no qual as forças produtivas estão desvinculadas das relações sociais, no qual a consciência dissolvida não tem perspectiva de se emancipar, no qual o trabalho perdeu o sentido...

Um pseudodesenvolvimento liderado por países avançados tecnologicamente, à custa do consumo de 80% dos recursos naturais para atender apenas 20% da população mundial. Um pseudodesenvolvimento em prol da valorização das novas tecnologias que são superadas em curtos períodos de tempo, mas cujo foco não deixa de ser o lucro mediado por um consumo que se expande na mesma velocidade da metáfora da planificação do mundo – um consumo no qual o supérfluo é mais valorizado do que o perecível, onde o imediato é primordial. Aliás, é esse mesmo pseudodesenvolvimento que desconsidera as particularidades das populações ribeirinhas e dos rincões, cuja diversidade cultural e alimentícia foi expandida ao longo de séculos e agora tem sido vítima dos interesses de grupos econômicos que preferem as monoculturas que alimentam animais e produzem biodiesel. Um pseudodesenvolvimento incentivado pelos países imperialistas, representantes do capitalismo central, liderados pelos Estados Unidos.

É... O homem da pós-modernidade que vive nas cidades acredita que esse pseudodesenvolvimento é o que irá diminuir as diferenças sociais e econômicas. Um pseudodesenvolvimento que impulsiona o homem para um trabalho individualista no qual não mais se reconhece como sujeito no que faz. É o trabalho capitalista transformando o homem e a maneira como ele lida com as relações interpessoais. Um sujeito que não compreende a coletividade, pois a mobilização pela sobrevivência e pela satisfação de necessidades básicas por meio da criação coletiva que o impulsionou a viver em coletividade, não mais existe.

---

<sup>1</sup> Ao longo desse texto o termo homem, compreende o gênero humano, e os termos professor e aluno, singular ou plural, independem do sexo, a não ser que estejam se referindo especificamente a alguém. Todos os termos serão grafados genericamente no masculino por respeito à normal culta.

O mundo capitalista é descartável e consumível. O homem vendeu sua força produtiva em prol de interesses alheios, nem sempre claros, e agora está desapropriado de seu trabalho, não se reconhecendo mais no que faz ou sua finalidade, objetivando, ou ainda, estranhando o próprio trabalho e internalizando esse estranhamento, transformando-se em sujeito objetivo, de racionalidade cartesiana, reduzindo-se à mercadoria, uma mercadoria desejada, fetichizada.

E é nesse mundo de visíveis contradições, apoiadas no desemprego em massa, na demanda por trabalhadores superqualificados como contraponto a trabalhadores superdesqualificados, na desmobilização do saber em contrapartida à procura por trabalhadores superespecializados, manifestadas por meio das disparidades tecnológicas, de produção, e mesmo humanitárias, que órgãos de representação global – como o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)<sup>2</sup>, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas Educacional, Científica e Cultural (Unesco), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), cuja proposta de trabalho é baseada na busca do desenvolvimento para todos – têm defendido argumentos que justifiquem e minimizem diferenças econômicas e sociais a favor daquele pseudodesenvolvimento. Argumentos que nos últimos anos, com o auxílio da mídia, cujos interesses pertencem às minorias dominantes, têm se voltado para a educação (BANCO MUNDIAL, 1995).

Especificamente, no caso do Brasil, mas não diferente do restante do mundo, as reformas educacionais e os Planos Nacionais de Educação (PNE) têm tido como principal objetivo a inserção de 100% das crianças na escola, implicando na possibilidade de a escola ter de lidar com uma grande variedade de problemas sociais, talvez 100% deles. Entretanto, por um lado, a inserção de todas as crianças brasileiras na escola é um fato ainda longe de ser alcançado. O relatório *Mapa do Analfabetismo no Brasil* (BRASIL, s/d), mostra que em 1991 havia 19,7% de analfabetos com mais de 15 anos e 13,6% em 2001. Ainda que os dados tenham uma década, em números absolutos são 28.942.739 e 23.064.334 de brasileiros, respectivamente<sup>3</sup> – quantidade nada irrelevante.

Por outro lado, a insistente divulgação dessa superação quantitativa a partir da década de 1990, pelo governo federal, somado ao discurso de que há recursos suficientes, mas mal geridos e mal distribuídos, passou a justificar a “transferência de responsabilidade, que supõe descentralização (municipalização) e inclui parcerias, terceirização e, até, privatização. Em suma, o Estado vai se desobrigando em relação à educação e aos demais serviços sociais”

---

<sup>2</sup> Comumente chamado de Banco Mundial (BM).

<sup>3</sup> População brasileira em 1991 e 2000 era de, respectivamente, 146.917.459 e 169.590.693. Disponível em [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/sinopse\\_preliminar/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/sinopse_preliminar/default.shtm). Acesso em 14 fev 2011.

(SAVIANI, 1997, p. 52). O Estado mascarou uma realidade com a oferta de escola para todos, mesmo nos rincões, porém, desconsiderou intencionalmente que muitas vezes a criança não tem condições de se manter na escola, por ser excluída internamente, ou realmente não tem condições de *ir até a escola*. Ou seja, há uma clara desconsideração quanto à frágil dependência econômica da atual rede de ensino público, a necessidade de investimento em novas propostas de organização do trabalho pedagógico, infraestrutura, formação continuada e formação de profissionais para atender o novo e diverso universo infantil inserido na rede pública. O Estado está deixando de assumir sua responsabilidade de gerente de recursos a favor da escola, do pedagógico e, acima de tudo, do social.

Além disso, é visível a adesão do Estado a ações que há anos não são consideradas válidas para o desenvolvimento moral e cognitivo da criança: criação de sistemas nacional e regional de avaliação de *natureza classificatória*; adoção de sistemas de ensino apostilado em escolas de ensino básico; incentivo à hierarquização e à recompensa entre alunos e entre professores. São justificativas, algumas delas exploradas mais a frente, que minimizam seus encargos por meio de propostas de grande alcance geográfico e visibilidade midiática que impulsionam a transferência de sua responsabilidade para grupos com interesses econômicos, ou não, representantes de uma pequena parcela da população. Esse é o mesmo Estado que aceita determinações de organizações mundiais como o BM, FMI, Unesco, Pnud, divulgadores de uma educação que não beneficia a maioria da população e perpetua uma educação de qualidade questionável. São as decisões e políticas do Estado mínimo<sup>4</sup> estimulando a escola para um ensino de caráter privado, permeado por interesses hegemônicos e mercadológicos.

Mas, e o professor, qual é o seu posicionamento frente a esse cenário? Que função o professor está assumindo ou deve assumir na escola atual, que se mantém como espaço de preservação dos interesses das minorias dominantes em detrimento ao das maiorias submetidas? Alguns professores e pesquisadores, que investigam o fazer docente – Apple (2009), Cunha (2010), Freitas (2009), Hypolito (1997), Roldão (2007), Santomé (1998), Veiga (1998) – tratam de algumas discussões sobre o assunto.

O contexto histórico, no qual o professor se insere, reflete em sua função que é influenciada diretamente pela forma o próprio professor lida com tantas novas e contraditórias

---

4 A ideia de Estado mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade, [...] [no qual] a única forma de regulação econômica [...] deve ser feita pelas forças do mercado, as mais racionais e eficientes possíveis. Ao Estado mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc (MINTO, 2006).

situações. E, nesse caso, função é compreendida como o que há de específico no trabalho do professor, podendo ser uma característica desse trabalho, algo que identifique sua especificidade, sem a limitar, representando uma parte do todo, apesar de, ao mesmo tempo, não ser dele indissociável.

De fato, o professor não está e nem foi preparado para lidar com as profundas e rápidas transformações presenciadas no seu cotidiano. No entanto, as atuais modificações tecnológicas obrigam-no a mobilizar-se e posicionar-se quase imediatamente. Se a resposta não for imediata, a sensação de desconexão, social e cultural, instala-se, como se o homem não estivesse em pleno funcionamento, como se estivesse doente.

Tornou-se praticamente essencial participar de redes de comunicação, redes sociais e de aprendizagem, saber o que é *touchscreen*, OA<sup>5</sup>, AVA<sup>6</sup>, tutorial, fórum, *blog*, *chat* e *wiki*<sup>7</sup>, saber utilizar celular, *BlackBerry*, *Ipod*, MP3, MP4, *Palmtop* e *Tablets*. São as novas tecnologias e a internet via *wireless* e via celular fazendo parte da vida que circula a escola, mobilizando o corpo docente a se manifestar de alguma maneira, a se inteirar de algo para o qual não foi preparado, para o qual não tinha ideia de que iria aparecer.

Se antes as discussões a respeito de tecnologia nas aulas de matemática se limitavam ao uso da calculadora, como fazer agora com toda essa nova tecnologia à disposição? Há uma variedade de sites e escolas virtuais que se propõem a ensinar com ou sem o auxílio ou a presença de um professor ou tutor. Cursos a distância interativos e participativos, cursos *online* ou cursos que podem ser chamados de tutoriais<sup>8</sup> por terem como característica pouco ou nenhum suporte de aprendizagem ao aluno. Se da década de 1940 até 1980 a referência de ensino a distância no Brasil era o ensino por correspondência do Instituto Universal Brasileiro (IUB), no qual cada aluno fazia seus exercícios e os enviava pelo correio, independente de um professor, hoje a grande maioria dos cursos *online*, que se propõe a ensinar a distância apoiados pelas tecnologias de ponta, manteve a mesma perspectiva de ensino do IUB<sup>9</sup>:

---

<sup>5</sup> OA (Objeto de Aprendizagem) é uma ferramenta utilizada para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. São exemplos imagens, tutoriais, jogos, vídeos, programas de rádio entre outros.

<sup>6</sup> AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é um programa *online* desenvolvido para agregar OA's e viabilizar, de maneira visualmente intuitiva, a comunicação e, conseqüentemente, interações cognitivo-sociais que facilitem o processo ensino-aprendizado. São exemplos o *Moodle*, *BlackBoard*, *AulaNet*, *WebCT*, *TelEduc*, entre outros.

<sup>7</sup> *Wiki* é uma ferramenta de construção textual conjunta e em rede virtual, diferente do fórum onde não há construção textual conjunta, mas exposição de ideias individuais. Um exemplo de ferramenta wiki é o site Wikipédia.

<sup>8</sup> Tutorial é um tipo de curso *online*, todo em forma de AO, no qual o aluno não interage com outras pessoas, fazendo tudo sozinho até a avaliação final (normalmente um questionário).

<sup>9</sup> É imprescindível ressaltar a importância do IUB no tocante à democratização do acesso ao conhecimento nas décadas passadas. Entretanto, o perfil de curso utilizado não compreende a socialização e a construção conjunta do conhecimento, necessárias ao processo ensino-aprendizagem na educação básica e na formação docente.

aprendizado individualizado, solitário, autônomo, autodidata, atingindo a maior quantidade de alunos com o menor custo possível.

É fato que há diferentes e novas perspectivas educacionais a serem consideradas, tratadas, experimentadas, ponderadas e analisadas, e que muitas vezes são aceitas sem qualquer questionamento. Não é à toa que vivemos a dicotomia entre modelo tradicional – com reprodução de conhecimento, aula expositiva, sem a participação do aluno, conteúdo cartesiano, aprendizado mecânico, professor autoritário, avaliação classificatória e punitiva – *versus* modelo emergente – favorecedor de aula dialógica, conteúdo dinâmico, avaliação continuada, respeito humano e produção coletiva de conhecimento – e suas variantes construídas historicamente (SOARES; RIBEIRO, 2008), manifestadas de diversas maneiras, às vezes, no mesmo espaço escolar. Modelos que podem ser justificados por meio de duas tendências polarizadas de escola, assim como apontadas por Libâneo.

Uma de caráter “inclusivo”, destinada ao atendimento da camada menos abastada da população, uma escola do “acolhimento social, da integração social, [...] voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2010, p. 3) e para o “atendimento de necessidades ‘mínimas’ de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2010, p. 7); e outra tendência de escola destinada aos filhos dos ricos, “assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias” (LIBÂNEO, 2010, p. 3). Consequentemente, há um novo perfil de professor a ser adequado a essas novas demandas – seja por meio de formação aligeirada, seja por meio de pacotes de sistemas de ensino – o que pode levar à conclusão de que a escola pode ser “um espaço de resistência a formas de dominação e exploração vigentes na sociedade” (LIBÂNEO, 2010, p. 10).

Aliás, autores como Cunha (2010), Romanovski e Martins (2008) e Zabalza (2004), por exemplo, apontam que o professor aprende muito mais a partir de sua história pessoal, vivenciando o contexto histórico, sua prática, o trabalho em grupo e as discussões dentro da escola, compartilhando colaborativamente com os colegas de profissão as peculiaridades e os problemas típicos do seu espaço de atuação – ainda que em diferentes contextos de modelos de ensino –, do que em cursos por encomenda em ambientes controlados.

Mas, e o professor, como está lidando com este cenário diverso? Que influência este cenário exerce no seu trabalho e que resistências são percebidas? De manutenção, intensificação, precarização, desqualificação, readequação? Como é possível caracterizar esse trabalho? É possível falar de um único trabalho docente ou ele está tão desestabilizado e fragilizado ao ponto de estar suscetível a influências externas desconhecidas das idiosincrasias docentes?

Ponderando as justificativas que fundamentam esta pesquisa há momentos de angústia vivenciados em relação às atividades docentes atualmente assumidas, momentos de reflexão nos quais brotam questões sobre o perfil de um *bom* profissional, sobre os papéis assumidos pelo *bom* professor, sobre sua própria formação e sua função, sobre o que parece ser uma sobrecarga de trabalho. Por outro lado, muitas vezes, também é possível vislumbrar um ensino com igualdade de oportunidades, no qual o conhecimento seja (re)construído conjuntamente, no qual haja colaboração entre os colegas de trabalho e, o que parece ser uma sobrecarga, seja passível de compreensão e reorganização, de maneira a não se tornar um fardo para cada indivíduo isolado. Mas, para tal, é perceptível falta de embasamento teórico, ao professor, que viabilize a compreensão do trabalho docente e o contexto no qual se insere, pois não é possível transformação da prática apenas no vazio ou pautada na prática aprendida no trabalho solitário.

Além disso, socialmente, como parece ser mais comum escutar sobre o “mau” professor – aquele que não corresponde às expectativas diversas dos alunos, dos seus responsáveis e da sociedade, dos órgãos públicos ou das próprias instituições de ensino – do que sobre o “bom” professor, responder os questionamentos apontados é uma forma de investigar o que realmente acontece na relação trabalho docente-sociedade. Expor à sociedade as influências do contexto histórico no trabalho docente, é uma forma de fazê-la reconhecer a existência de grupos de professores esforçando-se em lidar com o ensinar para além da informação, para ultrapassar o que está posto, professores que realmente se dedicam a seus alunos e buscam uma educação emancipatória. Ou seja, falta à sociedade reconhecer a natureza trabalho docente, a que ele se propõe ou ao que deveria se propor.

Mormente, é importante o domínio do conceito de trabalho docente pela sua própria representatividade, de maneira a possibilitar a elucidação do que parece ser uma sobrecarga ou uma demanda sem fundamento, talvez mesmo a padronização ou fragmentação de seu trabalho, gerando argumentos que possibilitem não apenas melhorar as condições de trabalho, mas compreender a função do professor. Por mais que cada professor, em sala de aula, ou mesmo fora dela, decida agir da maneira que compreende ser a mais adequada às situações vivenciadas, parece não haver discussões nas escolas a respeito de qual é o trabalho e a função do professor, sobre que sociedade se quer alcançar como retorno da educação formal, nem a favor de quem ou do quê se exerce o trabalho docente.

Por fim, é preciso abrir um espaço de discussão epistemológica a respeito do trabalho do professor e sua função, numa retomada às discussões de trabalho tomando por base o

conceito marxiano, tentando evitar a contínua inserção dos preceitos neoliberais no espaço escolar que terminam por minar as possibilidades de diminuição das desigualdades sociais.

Dessa forma, sintetizando as várias questões apresentadas até aqui, cujo foco é o trabalho docente e sua função, é possível reuni-las em:

- Quais são as concepções de *trabalho* dos professores que atuam em sala de aula?
- Como os professores compreendem o *trabalho docente* no atual contexto socioeconômico?
- Mediante o olhar dos professores, o trabalho docente é baseado em quais *características*?
- Que *função* os professores têm assumido como primordial?

Desse modo, o objetivo geral aqui proposto é analisar as concepções de trabalho docente e a função que o professor assume, mediante um olhar crítico em relação ao atual estágio do capitalismo; e este objetivo, pelo seu alcance, demanda desdobramento em outros mais específicos:

- Sistematizar as concepções de *trabalho* dos professores que estão em sala de aula;
- Analisar o conceito de *trabalho docente* apresentado pelos professores mediante o atual contexto socioeconômico;
- Analisar as *características* do trabalho docente segundo os professores;
- Identificar e analisar a *função* docente assumida pelos professores.

Dessa maneira, esta pesquisa foi concebida em quatro momentos. No primeiro, foi descrita a metodologia da pesquisa utilizada por meio da descrição da estratégia de investigação, o universo da pesquisa, os instrumentos a serem utilizados para a coleta de informações e a forma de registro das informações, assim como os procedimentos de análise e interpretação.

No segundo momento, como delimitação teórico-conceitual, foram abordadas as dimensões do trabalho docente, a partir do conceito marxiano de trabalho e de um breve histórico sobre os modelos de administração fabril *taylorista* e *toyotista*, e suas implicações no ambiente escolar. A partir daí, foi discutido o conceito de práxis no contexto do trabalho docente para embasar a perspectiva do professor como transformador social.

No terceiro momento foram expostos argumentos para descrever um perfil de profissional docente, nada estático ou único, tendo em vista a ausência de pretensões em criar algo novo ou estabelecer conceitos rígidos. Ademais, esses argumentos impulsionaram o desvelamento da constituição do trabalho docente no atual estágio socioeconômico do

capitalismo: as atuais políticas públicas educacionais e suas consequências na formação e desenvolvimento profissional docente; a influência do trabalho docente no espaço, cotidiano e cultura escolares e vice-versa; e a função docente a partir do posicionamento de alguns autores.

Por último, foram feitas a descrição da escola na qual foi feita a imersão para a pesquisa de campo, e a análise das concepções docentes quanto ao que é trabalho, quanto ao conceito de trabalho docente, além de terem sido analisadas as características desse trabalho e identificada a função docente a partir da perspectiva dos próprios professores – tudo por meio da análise das entrevistas complementadas pelas observações e leis que compõe e influenciam o trabalho docente.

## 1 O CAMINHO PERCORRIDO AO LONGO DA PESQUISA

Uma visão simplista diria que, por exemplo, a função do professor é ensinar, o que poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada (CUNHA, 2010). Contudo, há aspectos intrínsecos e extrínsecos à relação do professor com seu trabalho, o reflexo dele no seu dia-a-dia, na maneira como o professor lida com sua realidade histórica, que podem ser compreendidos mediante uma imersão no trabalho docente. E, para explicitar as relações estabelecidas com seu trabalho e suas contradições, há necessidade de se adotar uma metodologia em que seja possível ir além das aparências e desvelar a essência do trabalho docente. Dessa maneira, o que segue são as justificativas para o *método de pesquisa*, a *estratégia de investigação*, o *universo da pesquisa*, os *instrumentos* a serem utilizados e a forma de registro das informações coletadas, assim como, os procedimentos de *análise e interpretação*.

Em relação ao *método de pesquisa*, os questionamentos e objetivos, apontados no capítulo anterior, por estarem vinculados ao sujeito professor, suas ações, seu cotidiano e sua realidade histórica, não podem se limitar a métodos estatísticos para serem respondidos. Assim, foi feita pesquisa qualitativa, segundo a natureza dos dados, assim como aponta Gonsalves (2007), e considerando as seguintes características descritas por Creswell (2007, p. 186-7):

- A utilização de métodos interativos variados, com o intuito de garantir o envolvimento com o “objeto” da pesquisa, no caso, os professores;
- A abertura para possíveis mudanças das questões inicialmente elaboradas, considerando a possibilidade de refinamento da pesquisa ao longo da mesma;
- O caráter interpretativo das informações;
- A possibilidade de enxergar os fenômenos históricos, por trás das perspectivas de trabalho docente dos professores;
- A abordagem macro dos fenômenos sociais, a possibilitar microanálises;
- O movimento dialético pretendido na análise e interpretação das informações coletadas, caracterizado pelo ir e vir entre o pensamento e o registrado;

Além disso, como a proposta da execução da pesquisa era em cenário natural, ou seja, no local de trabalho dos professores, de maneira a não perturbar suas atividades, a pesquisa também ficou caracterizada, em relação ao tipo de procedimento de coleta, como pesquisa de

campo (GONSALVES, 2007), sendo esta, também, uma característica do método qualitativo, cujo intuito é garantir maior proximidade com o objetivo da pesquisa.

Assim, mediante a definição do método de pesquisa qualitativo, foi buscada a *estratégia de investigação* mais adequada ao proposto nos objetivos geral e específicos pretendidos. As estratégias de investigação encontradas foram: narrativas, fenomenologias, etnografias, teoria embasada na realidade e estudo de caso. No caso das narrativas, como as informações tenderiam a um aprofundamento nas histórias de vida de modo a formar uma cronologia, houve preferência em descartar seu uso em defesa do foco no contexto sócio histórico atual, ainda que moldado por uma perspectiva pessoal do tema (CRESWELL, 2007). Em relação à estratégia de investigação fenomenológica, como seu intuito é buscar a essência das experiências humanas e necessita de um envolvimento extenso e prolongado para desenvolver significado (CRESWELL, 2007), também foi desconsiderada como eixo para esta pesquisa. As etnografias demandam tempo de imersão prolongada e são pautadas em longas observações, inviabilizadas no contexto de um mestrado, o que também foi justificativa para a não adoção da teoria embasada na realidade. Neste caso, além disso, a teoria embasada na realidade tem o intuito de produção teórica inovadora, o que não é o intuito desta pesquisa tendo em vista a imaturidade teórica da pesquisadora. Num estudo de caso, a análise do trabalho e função do professor poderia se apoiar em uma investigação pelo *lado de dentro*, possibilitando a compreensão das contradições e conflitos do sujeito professor frente ao seu trabalho, assim como a compreensão desse processo e suas mudanças na totalidade de seu contexto (GIL, 2009), facilitando a escolha por essa estratégia.

De acordo com André (1984), os estudos de caso buscam a descoberta, enfatizam a interpretação do contexto, representam diferentes pontos de vista numa situação social, revelam experiência “*vicária*”, retratando a realidade em sua completude, utilizando linguagem e forma mais acessíveis, e com variedade de informações de modo a garantir a triangulação de dados (ANDRÉ, 1984). Além disso, como há uma preocupação “*não com a teoria social, nem com o julgamento avaliativo, mas com a compreensão da ação educativa*”, onde há uma busca pelo enriquecimento do “*pensamento e o discurso dos educadores seja pelo desenvolvimento de teoria educacional, seja... pela documentação sistemática e reflexiva de evidências*” (ANDRÉ, 2005, p. 21-2), esta pesquisa poderia ser considerada estudo de caso do tipo educacional.

De acordo com Yin (2001, p. 32), há outras características a serem consideradas. Por exemplo, como as questões orientadoras de pesquisa são do tipo “*como*” e “*qual*”, há um indicativo exploratório, empírico, de acontecimentos contemporâneos no seu contexto real (a

percepção do professor em relação ao próprio trabalho), e onde fenômeno e contexto não estão explicitamente separados. Outra característica do estudo de caso, é a impossibilidade de manipulação de comportamento relevante, que, neste caso, implica em respeitar cada percepção como única, de forma identitária, para tal, o estudo de caso baseia-se em várias fontes de evidências e “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas” (YIN, 2001, p. 33). Além disso, como a pesquisa será feita com professores de uma mesma escola, de forma a apresentar a visão do grupo, é possível afirmar que a estratégia de investigação utilizada é do tipo estudo de caso que utiliza unidades incorporadas de análise (YIN, 2001).

Com a compreensão do estudo de caso, foi necessário delimitar o *universo da pesquisa* para tornar viável a imersão no trabalho docente, a partir da visão de professores. Para tal, foram definidos dois critérios:

- O professor participante deve estar atuando em sala de aula há tempo suficiente para que fosse possível perceber se houve ou não mudanças em relação ao próprio trabalho. Para tal, foi adotada, como marco, a data de publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ou seja, os professores deveriam estar em sala de aula há pelo menos 15 anos. Este critério tem como foco a percepção conceitual e longitudinal do trabalho docente.
- O professor deve dar aula nos anos finais do ensino fundamental (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, ou 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano), tendo em vista que parece haver uma tendência nos anos iniciais do ensino fundamental à identificação “com aspectos da formação integral, centradas em necessidades do aluno e na dimensão afetiva” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 74) e, no ensino médio, à inserção dos alunos no mercado de trabalho ou aprovação no vestibular. Este critério tem como foco a especificação da função docente no período mais longo de inserção do aluno na escola – ensino fundamental.

Estabelecer critérios para uma imersão no universo docente também implicou em encontrar uma escola que tivesse professores com o perfil definido e em número suficiente para participarem da pesquisa. Por isso, a escolha da escola foi feita da seguinte maneira: como a pesquisadora trabalhou na SEDF até 2005 e ainda tinha contato com alguns ex-colegas, enviou uma mensagem por *e-mail* para esses contatos, explicando resumidamente a proposta da pesquisa e questionando sobre a possibilidade de imersão na escola em que trabalham ou se conheciam alguma escola onde isso seria possível. Dos 12 contatos para os

quais a mensagem foi enviada, três pessoas responderam positivamente: duas davam aula em escolas de ensino médio e uma trabalhava como coordenadora em uma escola de ensino fundamental. Como esta atendia o segundo critério para a seleção dos professores, um encontro foi marcado na escola. Para facilitar, a escola foi identificada ao longo da pesquisa como Centro de Ensino Fundamental 1 (CEF-1)<sup>10</sup>.

É importante ressaltar que a pesquisadora trabalhou no CEF-1 durante os últimos seis anos em que esteve na SEDF (de 1999 a 2005), o que, de alguma maneira, facilitou consideravelmente os primeiros contatos com os professores e outros servidores da escola. A pesquisadora foi reconhecida e bem recebida por todos os servidores que estão na escola há pelo menos seis anos, inclusive pelo atual diretor da escola que à época não pertencia, ainda, ao quadro de servidores.

Em relação à quantidade de professores, em um levantamento inicial foram identificados 13 professores com o perfil apontado, sendo que, dos 13, apenas uma professora disse não ter qualquer interesse em participar. Considerando a definição de categorias e a quantidade de material para a análise, foi adotado o critério de saturação que consiste em buscar novas categorias de análise enquanto a imersão no objeto de pesquisa vai acontecendo, até o momento em que novas categorias deixam de aparecer, saturando a possibilidade de novas categorias. Assim, a quantidade de professores entrevistados não foi definida previamente, mas ao longo da pesquisa. Como a quantidade de professores na escola foi suficiente para atender o critério de saturação, não foi necessária imersão em uma segunda escola.

Além disso, para conseguir abordar o tema e atender a estratégia de pesquisa, foram utilizados os seguintes *instrumentos*: roteiro para entrevistas semiestruturadas<sup>11</sup>, previamente organizado visando a obtenção de informações e opiniões dos professores a respeito do tema; roteiro para observações<sup>12</sup>, também pré-estabelecido, para obtenção de elementos a respeito da dinâmica escolar e do ambiente de trabalho; e, paralelamente à análise, foram consultadas fontes documentais primárias (legislação), de modo a viabilizar comparação entre as possíveis contradições, impasses e concordâncias entre o instituído e o dia a dia do trabalho docente. Com isto, também foi possível garantir a triangulação por meio de diferentes fontes de informações.

---

<sup>10</sup> O nome da escola é fictício, apesar de ser possível sua identificação mediante sua descrição na análise.

<sup>11</sup> Roteiro de entrevista no Apêndice D.

<sup>12</sup> Roteiro da observação no Apêndice E.

As entrevistas aconteceram no próprio local de trabalho, tornando evidente a participação voluntária, sem ônus, custos ou ganhos financeiros para os participantes, apesar do tempo dedicado; promovendo a diminuição de desconforto ou risco ao participante; e possibilitando a retirada do consentimento da entrevista a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição. Neste caso, uma das entrevistas agendadas foi desmarcada na hora, pois a professora disse estar receosa em se expor, mesmo considerando que a pesquisa não se tratava de análise pedagógica do seu trabalho, o que foi prontamente compreendido. Isto implicou que dos 13 professores, considerados inicialmente como possíveis candidatos, 11 continuaram disponíveis e foram feitas entrevistas com nove.

As entrevistas foram feitas ao longo da imersão na escola. Inicialmente havia uma conversa com um grupo de professores, numa das coordenações de área, na qual era exposta a ideia da pesquisa e explicado que a intenção não era uma análise sobre as propostas pedagógicas dos professores ou da escola – receio de vários professores –, e sim, sobre as concepções que tinham em relação ao próprio trabalho. Na sequência, uma entrevista era agendada com apenas um dos professores que havia se mostrado disposto a participar. A entrevista seguinte só era marcada após considerar um espaço de tempo suficiente para que a transcrição da entrevista anterior estivesse pronta, dessa maneira, para cada entrevista feita, a anterior estava transcrita e havia sido feita uma primeira análise do material com levantamento prévio de categorias. Esse procedimento possibilitou o aprofundamento das categorias em cada entrevista; identificação de argumentos repetidos à medida que as entrevistas ocorriam; e garantiu o critério de saturação, pois enquanto apareciam novos argumentos e/ou temas, novas entrevistas eram agendadas.

Além disso, as transcrições das entrevistas foram todas entregues aos respectivos professores para que pudessem ler o material, fazer alterações, caso tivessem interesse, e devolvê-lo autorizado para análise com o ajuste ou correção da transcrição. Um dos professores disse que não iria ler, pois tinha certeza do que havia sido dito, tendo em vista que não mudou de ideia, e confiava na transcrição feita pela pesquisadora.

Do tipo semiestruturada, as entrevistas não foram feitas mediante uma lista de questões, mas com “um roteiro que apresenta questões com respostas abertas, não previamente codificadas, nas quais o entrevistado pode discorrer livremente sobre um tema proposto ou pergunta formulada, embora possa apresentar algumas indagações com respostas previamente codificadas” (CORTES, 1998, p. 19). Para que isto funcionasse, em todas as entrevistas, foi explicado que a ideia era “assumir a forma de uma conversa sociável, na qual o entrevistado recebe pistas e indicações que o levam a se adaptar a situação particular desse

encontro. Desse modo, a comunicação entre os participantes vai se aproximar daquela que tem lugar entre iguais” (CORTES, 1998, p. 21).

Em relação à identificação do participante, apenas ao final da entrevista foram fornecidas informações como idade, composição familiar, local onde moram etc., de maneira que o participante pode perceber que a identificação era apenas para indicá-lo como parte de uma amostra (GÜNTHER, 2003). Também, é importante ressaltar que todos os participantes assinaram um *Termo de consentimento livre e esclarecido*<sup>13</sup>, autorizando o uso do material da entrevista na pesquisa.

Como o conhecimento profissional docente não se dá apenas na análise de componentes ditas ou escritas, também foram feitas observações abertas, não sistemáticas, estruturadas e não participantes (VIANNA, 2003), em reuniões pedagógicas e outras ações docentes fora de sala de aula. Neste caso, houve a opção por não serem feitas observações em sala de aula, pois o foco da pesquisa eram as *percepções* que os professores tinham do próprio trabalho e o tempo para as observações seria muito extenso, o que comprometeria o cronograma previsto para término da pesquisa e escrita da dissertação.

Ainda, como não existe imparcialidade pedagógica e o ensino não é um ato social isolado, as observações foram justificadas pelo acesso a determinados aspectos da realidade não alcançados com entrevistas e leituras de documentos, pelo exame de fatos ou fenômenos e pela possibilidade de ajudar “o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 174).

O material documental utilizado para compor o trabalho docente dos professores das escolas públicas do DF no momento da análise foi: Lei nº 4.075 de 28 de dezembro de 2007 que trata da Carreira Magistério Público do Distrito Federal (CMPDF), ou *Plano de Carreira*; Lei n. 4.036 de 25 de outubro de 2007, que trata da gestão compartilhada no DF; Decreto nº 29.207 de 26 de junho de 2008 que trata da instituição dos Conselhos Escolares nas escolas do DF; Portaria nº 138 de 07 de julho de 2008 que trata da eleição dos Conselhos Escolares nas escolas do DF; e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que trata das diretrizes da educação nacional.

Após a coleta das informações, por meio das entrevistas e observações, foi feita a *análise* do conteúdo das entrevistas, onde o *tema* foi utilizado como unidade de registro (FRANCO, 2008), de modo a possibilitar a análise do *significado* dos temas abordados, a

---

<sup>13</sup> Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido no Apêndice C.

partir de suas características definidoras, assim como o *sentido*, de conotação pessoal, ambos inseridos no contexto histórico e econômico atual e fundamentados em perspectivas teóricas sobre o trabalho.

As categorias temáticas foram colocadas na medida em que as percepções, influências e condições do trabalho docente se apresentaram, mostrando-se de maneira aleatória e recorrente: a rotina, a relação com os outros professores e servidores como grupo de trabalho, a tecnologia, estrutura física e o material pedagógico, a remuneração e os alunos.

A prudência poderia levantar dúvidas sobre as estratégias escolhidas para obtenção de informações por não terem como base a neutralidade típica da visão positivista: entrevista semiestruturada e observação. No entanto, é importante deixar claro que esta pesquisa não buscou a neutralidade ou tentou separar o objeto do sujeito, a consciência da realidade, ou ainda, considerar um método isento de pré-concepções ou subjetividades por parte do pesquisador e do pesquisado: não há como mantê-los livre de influências. Bohr<sup>14</sup> e Heisenberg<sup>15</sup>, no início do século XX, já afirmaram: “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou” (SANTOS, 2009, p. 43).

Não há como negar a existência de pré-conceitos, as relações humanas são moldadas pelo convívio com os outros, com o meio social, com o contexto histórico e econômico. Isto não significa que a objetividade necessária ao desenvolvimento científico foi descartada ou desconsiderada, mas, sim, que se buscou a fidelidade do registro de dados coletados de modo a garantir a objetividade necessária à descrição de procedimentos, na análise de situações, atendendo a princípios científicos. É importante ressaltar que essa objetividade implica em compreensão do real, do que está posto, e que é alcançada pela subjetividade natural ao meio e às relações sociais.

Assim, a metodologia utilizada nesta pesquisa se delineou como uma pesquisa qualitativa de campo, cuja estratégia de investigação se pautou no caso que utiliza unidades incorporadas de análise, para a qual foram utilizados roteiros de entrevistas, observações e consulta a documentação primária (legislação) e a análise de conteúdo se orientou pelo tema. Buscou-se tratar a análise metodológica por meio da dialética, assim como apontado por Cury

---

<sup>14</sup> Niels Bohr (1885-1962): físico dinamarquês ganhador do prêmio Nobel de 1922 pelas investigações sobre a estrutura de átomos e suas radiações.

<sup>15</sup> Werner Heisenberg (1901-1976): físico alemão ganhador do prêmio Nobel de 1932 pela criação da mecânica quântica e descoberta das formas alotrópicas do hidrogênio.

(2000) e Kuenzer (1998), entretanto, não houve sucesso, pois demandaria maior imersão no material, impossibilitada pela escassez de tempo.

## 2 O TRABALHO DOCENTE

Joseph Campbell, em *O poder do mito* (1990) ao falar do mito do herói, descreve uma fórmula geral que ensina para seus estudantes: “Persiga a sua bem aventurança. Descubra onde ela está e não tenha medo de segui-la”. Ao ser questionado se isto era trabalho ou vida, respondeu que: “Se o trabalho que você faz é o que você escolheu porque encontra prazer nele, então é o trabalho. Mas se você pensa: ‘Oh, não, eu não devia estar fazendo isso!’, então é o dragão espreitando, dentro de você” (1990, p. 163). O dragão, para Campbell é o “atrelamento de si ao seu próprio ego” (1990, p. 163), um ego que impede o homem de aumentar seu próprio campo de relacionamento, um ego que o pressiona, que o aprisiona em si mesmo.

E numa sociedade como a atual, valorizar esse dragão, esse ego que mantém o homem inerte nele mesmo, parece ser algo incessantemente valorizado...

### 2.1 O conceito de trabalho

O homem tem como princípio básico a socialização. Desde cedo foi habituado a olhar para seus familiares e neles se reconhecer, seja pelos movimentos e falas miméticas na busca de um autorreconhecimento e inserção no grupo, seja por precisarem uns dos outros para se alimentar, vestir e satisfazer necessidades básicas que não seriam conseguidas individualmente. O homem não nasceu para viver sozinho e, apesar de optar algumas vezes pelo claustro, pelo eremitério, ou mesmo pela misantropia, ainda assim é inicial e irremediavelmente um ser social que busca sobreviver no mundo apoiando-se na coletividade. Uma coletividade adequada à vida social e que depende da maneira como se adapta, interage e controla a natureza, como dela absorve material para sua existência, para satisfazer desde as necessidades mais básicas até as mais fúteis, como as que temos presenciado na atualidade. Necessidades que são atendidas pela produção de meios de existência, pela produção de *sua própria vida* material pautada na ação a favor de um modo de vida, na manifestação de sua própria vida, refletindo exatamente o que se é como homem (MARX; ENGELS, 2001). Uma ação que tem um antes, por ser intencional, um durante, por ser executada, e um depois, por ser finalizada, concluída, prescrita; uma ação orientada e chamada de *trabalho*.

Entretanto, esse trabalho, em sua especificidade e complexidade, ao longo da história foi sendo desmembrado de maneira não natural, deixou de ser experimentado na totalidade, e o homem foi assumindo-o em partes, de maneira a não ter domínio sobre sua concepção e,

consequentemente, seu produto final. Ao homem deixou de pertencer o fruto de seu trabalho, passando a lidar de maneira distinta com a atividade prática e atividade teórica que, até então, eram indissociáveis.

Atividade, que para Sánchez Vázquez (2007, p. 219-20), é “todo ato ou conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”, um geral não restrito, no qual o agente pode ser físico, biológico ou humano, e a matéria-prima sobre a qual se atua, corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social. Atividade cuja separação forçada, impulsionada pelo interesse dos donos dos meios de produção em aumentar o próprio capital, ou seja, em ter o lucro, provocou uma “contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantém relações entre si” (MARX; ENGELS, 2001, p. 28).

Cada trabalhador passou a ter uma atividade específica e determinada por quem detinha o meio de produção. O produto deixou de ser do trabalhador e tornou-se do dono dos meios de produção, do capitalista.

A consciência, antes viabilizada pela integração entre ação e intenção, pela compreensão da totalidade do trabalho, teve sua emancipação condicionada ao reconhecimento das contradições entre as relações produtivas e a força produtiva, ou seja, entre a maneira como os homens se relacionam com a natureza e os outros homens enquanto produzem seus meios de vida e com “a energia humana gasta no processo de produção” (PARO, 2000, p. 41). O homem tornou-se alienado e a materialidade impôs-se como uma parte do ser, propiciando o aparecimento da dualidade entre a própria materialidade e a consciência. Uma consciência que se deixou determinar pelos donos dos meios de produção, pelo capitalista, pela minoritária classe dominante.

Isso não significa que o homem não tem consciência. De fato, toda ação humana demanda algum nível de consciência, o homem se distingue da natureza exatamente por sua racionalidade, pela intencionalidade de suas ações. No entanto, o processo de reorganização do trabalho, favorável ao aumento da produção, cindiu o trabalho colocando o trabalhador numa posição de submissão, de controle por parte de quem domina os meios de produção. O homem foi reduzido à condição de coisa, pois, por ser dominado como a natureza, é em benefício da satisfação das necessidades humanas, o trabalhador deixou de compartilhar igualmente a condição de homem com todos os outros homens (PARO, 2000). Enquanto coisa, enquanto ser coisificado, o homem passou a assumir as ideias do capitalista por meio de um processo hegemônico no qual as verdades da classe dominante, dona dos meios de produção, tornaram-se verdades quase inquestionáveis, verdades aceitas sem dificuldades,

ditadas pelos intelectuais orgânicos da classe dominante e pelos intelectuais tradicionais interessados na manutenção de seu *status quo* (GRAMSCI, 2000). Verdades que se tornaram ideias dominantes e, conseqüentemente, ideias universais, disseminadas como únicas e dotadas de uma certeza inegável.

O homem rompeu com a natureza, com a sua natureza, com sua própria vida. Deixou de possuir os meios de produção na medida em que vendeu sua força de trabalho para algo que não conhecia, abandonando o fruto de seu trabalho, estranhando seu próprio produto. Se sempre houve diversas formas de dominação, o homem passou a pertencer a apenas uma de duas classes antagônicas, trabalhador ou capitalista – o detentor dos meios de produção. E o trabalho, antes compreendido em sua totalidade, fragmentou-se, padronizou-se, tornando-se estranho ao próprio homem. E, na condição de estranho a si mesmo, as relações com os outros seres humanos, com o coletivo, com a sociedade, também se tornaram estranhas, estranhadas, dando início a uma reforma moral e intelectual de alcance vital. Um alcance que tomou conta até mesmo do mais precioso bem daquele que vende sua força de trabalho, o tempo livre, o tempo para o ócio.

E, assim, o homem assumiu a dicotomia materialidade-consciência integralmente, apropriando-se de qualquer regra adequada a essa perspectiva como condição de verdade inquestionável a favor do capital, em prol da *mais-valia* compreendida como o capital gerado com trabalho produzido no tempo excedente ao tempo necessário para a produção, ou melhor, como “valor produzido pelo trabalhador durante o tempo de trabalho excedente” (PARO, 2000, p. 43).

O trabalho útil, dito *concreto*, no qual é possível ver seu resultado em forma de valor de uso e nas especificidades da ação humana, na relação entre natureza e homem cujo resultado inicial é a matéria-prima, dissociou-se do *trabalho abstrato*, entendido como dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, no qual a generalização é possível e é criado o valor das mercadorias (ANTUNES, 2010). O trabalho entrou em crise. Uma crise que se estende aos dias atuais. Uma crise na qual o trabalho concreto não se vê diluído, impossível de ser descartado por ser naturalmente útil e não pragmático, e por expressar a dependência do homem em relação à vida social, coletiva; mas uma crise cujo trabalho abstrato não mais reside na condição do trabalhador, na *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 2010). Porém, também é uma crise que inesperadamente abriu portas para que o trabalhador possa se emancipar por meio da apropriação das contradições entre a totalidade do trabalho e a imposição do capital social, das contradições entre as condições das classes sociais (ANTUNES, 2010).

## 2.2 Taylorismo, fordismo e toyotismo: influências no espaço escolar

O trabalho passar por um processo de reorganização e, conseqüentemente, de cisão entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, de forma a atender os interesses do capitalista, tornando o trabalhador estranho ao próprio trabalho, não implica atribuir causa apenas à divisão organizacional do trabalho – principalmente porque é impossível pensar numa sociedade na qual a divisão natural do trabalho inexista. Aliás, se a tal divisão natural não existisse, “não existiriam ocupações diversas e tampouco diversas aptidões” e cada um de nós deveria ser capaz de “produzir todas as coisas necessárias à sobrevivência, tendo os mesmos deveres e fazendo o mesmo trabalho” (KUENZER, 2002, p. 26). Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a divisão do trabalho aconteceu por *imposição* dos donos dos meios de produção, mediante interesses individualistas, alheios ao homem comum, tendo como foco o aumento da produtividade e, conseqüentemente, da geração da mais-valia, por meio da destreza do trabalhador, economia de tempo e invenção das máquinas, tornando o trabalho fragmentado e padronizado.

Essa diferença entre divisão natural e divisão não natural do trabalho, cuja consequência é o binômio materialidade-consciência, firmou-se com o avanço do positivismo nas ciências sociais e sua adequação à administração fabril de Taylor.

Para Taylor (2002), o máximo de prosperidade como resultado do máximo de produtividade é consequência da eficiência<sup>16</sup> e do aumento de produção e lucros, alcançados mediante a assunção de alguns preceitos na administração fabril: desenvolvimento de procedimentos para o trabalho de cada homem, a serem sistematizados, gravados, indexados etc.; seleção dos futuros trabalhadores mediante uma função a ser assumida, excluindo dos mesmos a possibilidade de escolha e treino próprio; mínimo de envolvimento pessoal para preservar a neutralidade no processo de trabalho; e divisão do trabalho de acordo com identificação das habilidades de cada trabalhador, sendo impossível a atuação do trabalhador manual como gerente, pois os problemas e dificuldades advindas da produção passaram a ser resolvidos apenas por este. Assim, Taylor propõe um modelo de administração onde cada trabalhador passou a assumir uma atividade específica, determinada por quem detinha o meio

---

<sup>16</sup> Eficiência, de acordo com Madaus e outros, é medida pelo custo de seus resultados e representa um cálculo econômico para estabelecer se os produtos correspondem aos investimentos realizados, a eficácia tem a ver com a qualidade das instituições escolares (BROOKE e SOARES, 2008) avaliada em termos de materiais, programas especiais, treinamento de professores e instalações físicas (MADAUS, AIRASIAN e KELLAGHAN, 2008)

de produção, numa tentativa de garantir que cada homem pudesse explorar ao máximo suas próprias habilidades naturais (TAYLOR, 2001).

Além disso, considerando que a fábrica é um local de aprendizado ideológico (KUENZER, 2002), rapidamente os pressupostos *tayloristas* foram, também, sendo aceitos pelo senso comum, adequando-os a uma linguagem favorecedora da neutralidade e da eficácia das ações, de tal maneira que, até mesmo o tempo livre, o tempo do ócio, passou a ser associado à preguiça (RAGO e MOREIRA, 2003). Ou seja, as concepções de realidade, de mundo, e as relações de poder e de classe se transformaram para se adaptar a uma proposta de trabalho mecanicista, racionalizada, deturpada.

Ao homem não mais pertencia sequer o tempo dedicado ao trabalho, mas sim, aos donos dos meios de produção que o demandavam e organizavam de acordo com seus interesses, favorecendo um processo crescente de desqualificação do trabalhador, transformando-o em máquina e criando, com isto, o homem robô. Uma desqualificação evidenciada por meio da depreciação do conhecimento, valioso aos donos dos meios de produção, e pela adoção da ideologia do capitalista, cabendo ao trabalhador apenas fazer funcionar uma máquina durante intermináveis horas, sendo que para o capitalista importava apenas a produtividade. O trabalhador se tornou descartável, substituível ao mínimo incômodo para os donos dos meios de produção (SANTOMÉ, 1998), vendeu imperativamente sua força de ação em troca de um salário cujo excedente ficava com o capitalista (HYPOLITO, 1991).

Contudo, a realidade não é estática, nem linear, e os meios de produção continuaram se transformando e se adequando às resistências e contradições econômicas e sociais surgidas ao longo da história. Ajustes constantes mantiveram o desenvolvimento econômico a favor do capitalismo, da sobrevivência e da legitimação do trabalho produtor de mais-valia, valorizador do capital, reforçando a diferença entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, mantendo a hegemonia capitalista. A perspectiva de trabalho *taylorista* assumiu novos contornos delineados pela perspectiva de trabalho *fordista* cujos princípios estavam baseados na produção em massa, identificada pelas esteiras das linhas de montagem; na otimização do tempo de movimentação dos trabalhadores por meio do ajuste ao ritmo da máquina; e na homogeneidade dos produtos para atender ao aumento do consumo. Aliás, concepções de organização de trabalho que também foram sendo ajustadas a outras mais flexíveis, de maneira a continuar atendendo os interesses do capitalista de maximização de prosperidade; concepções de organização de trabalho adequadas ao aumento da população e da diversidade de consumo.

Nesse sentido, o *toyotismo*, de origem japonesa, apresentou-se como um modelo para a superação da crise de acumulação do capital na qual o *taylorismo* e o *fordismo* não mais respondiam às necessidades de consumo, estimulando a criação de novas formas de produção e gerenciamento fabril. O trabalhador passou a operar várias máquinas ao mesmo tempo, a produção foi aumentada sem ampliar o número de trabalhadores, e a produção de mercadorias deixou de ser excessiva para produzir apenas o necessário e no menor tempo possível (ANTUNES, 2010), é o caminho para a filosofia do *lean manufacture*<sup>17</sup>. Nesse contexto, a “flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total, eliminação do desperdício, sindicalismo de empresa...” (ANTUNES, 2010, p. 34) propagaram-se como forma de superação da nova crise.

Isso não significou o abandono das perspectivas de trabalho *taylorista* e *fordista*. Apesar delas terem se tornado referência para sua própria superação, por não darem conta do consumo heterogêneo e imprevisto decorrente do aumento crescente da população, continuaram satisfazendo parte dos ideais organizacionais, de forma a possibilitar a manutenção do controle ideológico e da divisão do trabalho.

É importante ressaltar que por mais que movimentos contra-hegemônicos fossem propostos, nada parecia funcionar. Para cada nova crise no capitalismo, para cada movimento prestes a iniciar uma reforma contra-hegemônica, havia sempre uma nova proposta organizacional, uma revisão na estrutura administrativa possibilitando um realinhamento das propostas capitalistas, continuamente cada vez mais sutis, de maneira que, na prática, reformas contra-hegemônicas nunca deixaram de ser “estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida de sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 62). Na verdade, as reformas contra-hegemônicas sempre tiveram suas tentativas de reformas parciais cooptadas pelos interesses do capital.

Mas, surgiu um trabalhador demandado pela classe dominante de perfil empreendedor, flexível, responsável, sociável, comunicativo, constantemente informado, como demandava o *toyotismo*... Ou seja, o trabalhador do final do século XX era um supertrabalhador comprometido com a produção, geração de capital e tempo livre, comprometido com seu trabalho em troca de um salário no final do mês e, algumas raras vezes, quiçá, ter um lucro mínimo dividido entre seus pares, ao invés de destinado apenas ao dono dos meios de produção. É como se o homem robô *taylorista* não tivesse desaparecido, mas assumido mais um programa em seu perfil: o do intelectual autônomo e autorregulador, para o qual é possível

---

<sup>17</sup> Tradução livre: manufatura enxuta.

ser seu próprio rigoroso, inteligente e criativo diretor, inteiramente capaz de estabelecer por si mesmo objetivos essenciais para o sucesso da produção da qual não é dono.

Desse modo, o processo de produção se estabeleceu centrado nesse novo perfil de trabalhador com crescente responsabilidade que assume o resultado, o produto final de seu trabalho, independentemente de um diretor ou gerente para orientá-lo ou controlá-lo, mas cujo produto final não é seu. Um homem que passou a se anular na tentativa de ser objetivo e apolítico, na tentativa de atender às demandas do capital. Um homem que passou a ingerir remédios por não poder mostrar ou suportar suas fraquezas, que se tornou consumidor voraz para sustentar o fetiche da mercadoria, da mercadoria estranhada; um homem que se fragmentou numa tentativa pseudocientífica de se compreender e ao mundo quando deveria tentar se enxergar livre das amarras do capital por meio do sentido de coletividade que lhe falta.

E é esse o homem da atualidade... Um homem que aceita a degradação do próprio trabalho para um produto final neutro que não lhe pertence, um homem que produz e reproduz vazios, um homem que não mais reconhece seu *trabalho abstrato*. É a eficiência do homem robô de Taylor e de perfil autorregulador *toyotista*, familiarizado e integrado ao senso comum, às concepções corriqueiras de trabalho e de trabalhador, reforçando o argumento da adequação aos novos meios de produção, para um crescimento econômico usufruído por pouquíssimos.

O mesmo homem robô que estende seus braços para os âmbitos militar, tecnológico e, sem ser exceção, para o âmbito educacional cuja *taylorização* “fez com que nem professores nem alunos pudessem participar dos processos de reflexão crítica sobre a realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 13). Processos que, *a priori*, deveriam proporcionar espaço para discussões e ponderações a respeito trabalho do professor, da escola e do uso de seus espaços, da participação da comunidade e da sociedade, do espaço de fala do próprio aluno, e que, ao invés disso, aceitaram o estabelecimento de regras incontestáveis, organizadas de acordo com uma pseudoneutralidade, onde não há tempo para o ócio e a disciplina e a obediência são imprescindíveis – hora para isto, hora para aquilo, faça isto, não faça aquilo.

As evidências desse processo aparecem nas análises dos aspectos do ambiente escolar que contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes, sem fazer parte do currículo oficial, explícito (SILVA, 2009), isto é, nos currículos ocultos. Na verdade, assim como nas fábricas, o que se aprende na escola e nas salas de aula são habilidades relacionadas com a obediência e com a submissão à autoridade (SANTOMÉ, 1998), na mesma linha do trabalho *taylorista*. No mesmo caminho, o acesso democrático e universal à educação,

viabilizado pelo aumento do número de vagas nas escolas, não importando os recursos didáticos, a formação dos professores, o currículo adotado ou a infraestrutura necessários para o funcionamento desse espaço, tem privilegiado a criação de futuros homens robô para um mercado de trabalho *taylorista*, como no exército, ou mesmo *toyotista*, como o do supertrabalhador, mas que em um ou outro, a disposição em aceitar as determinações ideológicas do local de trabalho é clara: desde cedo há tempo para descansar, fazer exercícios físicos, fazer tarefas, conversar, trabalhar em grupo etc.

É a ideia do *tem* que fazer isso ou *tem* que fazer aquilo, e no tempo que lhe é dado. Tempo este sempre associado a disciplinas hierarquizadas como se fossem conhecimento inflexível e imutável, insípido e sem identificação com o homem, com a sua prática. Um conhecimento anistórico que distancia o conhecimento escolar da realidade histórico-cultural dos alunos, que distancia os sujeitos envolvidos diretamente no processo de aprendizagem (alunos e professores), um conhecimento que não traduz as contradições que o trouxeram até aqui.

Além disso, essa organização do trabalho, consequência dos interesses do capitalista, não influencia apenas os aspectos organizacionais na escola – o que não significa que a escola deva aceitá-los. Se o trabalho passou um por processo de divisão entre o trabalho abstrato e o trabalho concreto, levando o trabalhador a se estranhar, de alguma maneira o professor também foi afetado.

Enquanto o professor é cobrado para se comportar de acordo com o perfil do trabalhador do séc. XXI nos moldes *toyotistas* – autônomo, autorregulado, empreendedor, criativo, comunicativo, socializável – e formar seus alunos para a manutenção desse tipo de organização administrativa, ao mesmo tempo é obrigado a se adequar aos ditames do Estado coercitivo, que limita sua autonomia na mesma perspectiva do trabalho *taylorista*. Somado a isto, mediante as mudanças culturais e comportamentais dos últimos anos em relação, principalmente, à tecnologia, há uma realidade vivenciada pelo professor hoje que exige conhecimento para o qual não foi instruído e que anteriormente era abordado apenas no âmbito familiar (sexualidade, saúde, higiene etc.), expondo o fato de a escola não ter condições de assumir 100% das crianças por não estar organizada, estrutural e pedagogicamente para lidar com todas as consequências sociais, culturais e econômicas de que 100% das crianças causam; a escola não está preparada nem foi concebida para a possibilidade de abranger 100% dos problemas sociais.

Isso significa que assumir as contradições e consequências do perfil de trabalhador *toyotista*, enquanto adota, também, o perfil do trabalhador *taylorista*, fragiliza o trabalho do

professor de tal maneira que argumentos que envolvem a pouca eficiência ou eficácia têm sido constantemente veiculados midiaticamente e facilmente são aceitos pelo senso comum. Argumentos que são muitas vezes apresentados como uma maneira de reduzir investimentos na *produção* e aumentar o ritmo e quantidade de trabalho, tornando, no entanto, o professor naturalmente controlado e, conseqüentemente, facilmente substituído (SANTOMÉ, 1998) – uma substituição típica do trabalhador adequado à perspectiva *taylorista*, um trabalhador descartável por não ter domínio sobre o seu próprio trabalho.

Com isso, essa busca de eficiência e eficácia no âmbito escolar, cujos interesses não são o da maioria e veem atrelados a perspectivas comerciais e valorizadoras do capital, tem justificado uma série de ações que fragmentam e padronizam o trabalho do professor. Por exemplo, o uso crescente de livros-texto ou apostilas elaboradas para atender uma lição/conteúdo por aula, inclusive na rede pública brasileira, a pseudodependência de materiais tecnológicos, os pacotes de aulas programadas ou os tutoriais encomendados.

Além disso, essa influência não se limita apenas à sala de aula. Por exemplo, em relação à administração escolar, o projeto principal do Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), que é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), tem o intuito de modernizar a gestão e fortalecer a autonomia da escola,

mediante a adoção do modelo de planejamento estratégico, que se apóia (sic) na racionalização e na eficiência administrativa. Busca elevar o grau de conhecimento e o compromisso de diretores, professores e outros funcionários da escola com os resultados educacionais; melhorar as condições de ensino e estimular o acompanhamento dos pais na aprendizagem de seus filhos (FONSECA, 2003, p. 303).

E nessa perspectiva de escola, ou melhor, de *escola-empresa*<sup>18</sup>, o PDE “se sobrepõe ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), instituindo uma forma de gestão que descarta a base política inerente ao PPP e fortalece o viés tecnicista do PDE” (FONSECA, 2003, p. 313), descaracterizando o que poderia ser um espaço de discussão democrática no âmbito escolar, o PPP, assim como Veiga (2010) propõe.

Somado a isso, num mundo de mercadorias fetichizadas, há ainda o *marketing* educacional dos cursinhos pré-vestibular, das escolas em *shopping centers*, dos brindes por matrículas extras e dos cursos profissionalizantes *pague um faça dois* que explicitam as intenções das escolas, da educação básica à superior: submissão ao jugo do mercado,

---

<sup>18</sup> O termo *escola-empresa* será utilizado para identificar as escolas nas quais os professores estão sob o jugo direto da produção da mais-valia.

adestramento técnico e utilitarismo associados a um cotidiano escolar competitivo e individualista sob o mote do sucesso (JIMENEZ; ROCHA, 2007).

Há de se ponderar no mínimo que

A participação efetiva na melhoria da escola demanda do/a futuro/a professor/a tanto a compreensão do processo de escolarização como competência no planejamento e desenvolvimento de currículos, aulas e demais atividades pedagógicas, assim como no estabelecimento de relações facilitadoras de um trabalho efetivo, práticas essas norteadas pelo compromisso com a democracia e por considerações de ordem ética (MOREIRA, 1995, p. 14).

Tal fato implica uma tomada de consciência a partir da não dissociação entre trabalho concreto e trabalho abstrato, na qual o professor compreenda qual é o seu trabalho, quais são suas atividades e como as contradições econômicas e sociais são determinantes no processo educativo, principalmente se impostas por representantes não necessariamente legitimados. Somente dessa maneira, o conhecimento docente adquirido tanto em sua formação inicial quanto contínua se mostrará útil no desenvolvimento de seu trabalho, no processo ensino-aprendizagem, auxiliando-o a compreender que seu trabalho não pode assumir o estranhamento do trabalho abstrato pelo qual o trabalho fabril passou. Assim, será possível não permitir o ensino de maneira reificada, coisificada, por meio de subjetividades falseadas, ou mesmo ausentes, como tanto propagam as propostas de organização *taylorista* e *toyotista*.

### **2.3 A natureza do trabalho docente**

Por um momento, ao considerar a escola atual para a qual há indicativos de uma *escola-empresa* com características de um trabalho fabril, mercantilizado, fetichizado, padronizado e fragmentado, de concepções *tayloristas* e *toyotistas*, é possível questionar como o trabalho docente pode ser conceituado, ou melhor, como o conceito marxiano de trabalho pode ser utilizado para definir trabalho docente mediante a perspectiva de inserção dos preceitos capitalistas até mesmo na organização escolar.

Se trabalho implica em intencionalidade, em um complexo agir para atender a necessidades, subentendendo um antes, um durante e um depois, um agir que gera um produto ou um serviço, é possível considerar, inicialmente, a questão da produtividade do trabalho docente, de acordo com a administração escolar. Nesse aspecto, há dois tipos de escola, as escolas públicas e as escolas-empresa, implicando na adequação do trabalho docente a um ou dois tipos diferentes de administração escolar. É importante ressaltar que aqui não é

considerada *a relação de ensino*, à qual pertence o professor particular, o educador social, o pai que ensina o filho, entre outras relações de ensino, mas sim, a relação daquele que ensina com aquele que contrata o serviço, na qual fica caracterizada a *venda da força de trabalho*, ou seja, uma relação tipicamente capitalista.

Na escola pública quem contrata o professor é o Estado, de cunho coercitivo, apesar de muitas vezes indicar sinais de persuasão (PARO, 2000); na escola-empresa quem contrata o professor é o capitalista, seja como horista, de forma parcial ou integral, temporário, terceirizado ou contratado.

Nas escolas-empresa, os professores são trabalhadores produtivos, aqueles que incorporam a totalidade do trabalho social, assumindo o trabalho produtivo, ou melhor, a totalidade do trabalho coletivo assalariado que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital (ANTUNES, 2010), num processo que torna o professor disponível à satisfação dos interesses de quem detém os meios de produção. Dessa forma, o professor assume a ideologia da escola-empresa, numa pseudoinocência e total aquiescência. Por outro lado, há de se levar em consideração que se o trabalho do professor for considerado em relação aos alunos, este não pode ser caracterizado como produtivo tendo em vista que a relação professor-aluno não produz diretamente mais-valia (PARO, 2000).

De qualquer maneira, considerando a relação entre o capitalista e o professor, os direitos e deveres do professor são impostos de maneira a torná-lo mais um a seguir o modelo de trabalho ditado pela minoritária classe dominante, no qual o capitalista extorque o tempo do professor ao impor uma máscara ideológica adequada, em troca de alguns poucos benefícios como seguro saúde e *ticket* alimentação (quando muito), treinamentos (visando um produto que não é seu, pois os maiores interessados são os capitalistas), política salarial definida na coletividade, ou plano de carreira (quando acontece).

Via de regra, é um trabalho que envolve reuniões pedagógicas em horários diferenciados (fora do horário de contrato inicial), planejamento e elaboração de tarefas ou momentos reflexivos fora do espaço escolar, fora do seu tempo de trabalho, lembrancinhas confeccionadas para o dia do estudante ou para o final do ano, contribuições físicas, monetárias e psicológicas para dias festivos, e por aí vai... Tudo para a valorização do capital, da produção da mais-valia, da captação de alunos-cliente, assim como da simpatia de seus responsáveis. Sendo que, ao final, havendo qualquer discordância, tudo é resolvido de uma maneira muito simples: ou o professor adota a proposta de trabalho apresentada e faz tudo de

acordo com ela, ou fica desempregado. Mas, quem quer ser desempregado num mundo fetichizado pelo consumo permanente?

Que nova subjetividade coletiva pode ser criada numa sociedade que se assenta sobre o desemprego estrutural, mas continua valorizando moralmente o trabalho e por isso desmoraliza, humilha, degrada o desempregado, e que julga todo trabalhador um desempregado em potencial e, como tal, descartável? (SILVEIRA, 2002, p. 110)

O professor da escola pública, por outro lado, não corre o risco de ficar desempregado. Em comparação ao professor das escolas-empresa, é também assalariado, temporário ou contratado, parcial ou em tempo integral, mas tem como característica o *trabalho improdutivo*, ou seja, seu trabalho não é utilizado direta ou imediatamente na valorização do capital, na acumulação mediata do capital.

É certo que muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital (HYPOLITO, 1991), colocando tanto o trabalho do professor da escola pública quanto da escola-empresa como trabalho produtivo. Ou ainda, para Machado (1989), por ambas as escolas apenas transmitirem saber produzido em outras instâncias, situando-se no patamar da circulação e não da produção, não podem se caracterizar, nem mesmo nas escolas-empresa, como espaço de trabalho produtivo, pois não há real geração de mais-valia.

Em relação à primeira situação, por mais que haja considerações em relação ao Estado capitalista, o professor da escola pública tem a possibilidade de resistir, de formas diversas, às demandas coercitivas do Estado sem correr o risco de ser demitido, descartado ou substituído, por não aceitar determinações ideológicas que impliquem na divisão entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, ou melhor, na negação de seu trabalho abstrato. Além disso, mesmo não havendo adesão integral a essa resistência, esses professores são trabalhadores que não precisam se mobilizar ideologicamente para a manutenção e garantia do próprio emprego, mas, por outro lado, precisam se mobilizar em relação a melhores condições de trabalho. Suas lutas, neste sentido, acontecem em momentos diversos, na coletividade, nos sindicatos, como numa cooperação natural a criar um poder social.

Isso significa que o professor da escola pública tem maior possibilidade de resgatar a consciência perdida pela cisão capitalista da materialidade e da subjetividade, mesmo que o Estado, sendo representante da sociedade civil, da classe dominante, tente de diversas formas impor sistemas de controle que no fundo desqualificam não apenas o trabalho do professor,

mas toda a escola pública, gerando mais argumentos que justifiquem um processo de privatização dos aparelhos do Estado, na ótica neoliberal.

Além disso, voltando ao posicionamento de Machado (1989) a respeito do trabalho docente como trabalho improdutivo, independente da escola, por estar situada na esfera da circulação e não na esfera da produção, há de se considerar que o homem sempre trabalhou com o conhecimento em circulação, filtrando aquilo que melhor lhe convinha para utilizar em sua produção, o que não sugere necessariamente trabalho improdutivo, mas, talvez outro tipo de trabalho.

Talvez, nesse caso, seja possível pensar em *trabalho morto* (ou *trabalho passado*), um trabalho associado à instrumentação, já pronto, não processual, trabalho tornado coisa, inanimado, que, além de ser reconhecido na escola por meio das apostilas, provas encomendadas e padronizadas, nos tutoriais e animações em flash, nos pacotes de aulas de inglês ou de robótica, também é possível ser reconhecido em grande parte da produção humana, principalmente se for considerando o desenvolvimento tecnológico vivenciado pelo homem atual. “O ferro enferruja, a madeira apodrece, o fio de algodão não trabalhado é consumido pelas traças” (MARX, 2005, p. 100), da mesma forma, se o conhecimento não é *trabalhado*, ele se deteriora, perde-se no processo de constituição cultural do homem; basta ponderar a respeito de representações culturais esquecidas como um doce, uma dança, um ponto de vista.

E no trabalho docente, não há apenas indícios de trabalho morto. O trabalho docente também é um *trabalho vivo*, entendido como o trabalho imediato, criado pelo próprio homem, caracterizado pela construção conjunta do conhecimento na parceria professor-aluno, independente do valor de uso que é dado ao conhecimento utilizado nessa parceria. Isso porque “todo valor de uso, entrando em operações novas como meio de produção, perde seu caráter de produto e funciona então como fator de trabalho vivo” (MARX, 2005, p. 99). Assim, o trabalho do professor é *vivo* por se apoderar de determinados conhecimentos para uso imediato e convertê-los em valor de uso, de forma a estabelecer relação com o aluno e, com isto, promover mediações que viabilizem o aprendizado. O que impossibilita considerar o trabalho docente como trabalho improdutivo simplesmente por estar na esfera de circulação.

O trabalho vivo tem que se apoderar desses objetos, ressuscitá-los dentre os mortos e convertê-los de valores de uso possíveis em valores de uso efetivos. Tocados pela chama do trabalho, transformados em seus órgãos, chamados por seu sopro a satisfazer suas funções próprias, eles são também consumidos, mas para um fim determinado, como elementos formadores de novos produtos (MARX, 2005, p. 100).

Além disso, de acordo com Antunes (2005, p. 62),

como o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, ele deve, além de incrementar sem limites o trabalho morto incorporado no maquinário tecnocientífico, aumentar a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração do sobretrabalho em um tempo cada vez mais reduzido.

E é na sala de aula, na concretização do processo ensino-aprendizagem, na qual o professor, *a priori*, transformaria trabalho morto em trabalho vivo, que o trabalho morto tem excluído a possibilidade de o professor sequer lidar com o trabalho vivo. Mais uma vez, é o capitalismo adentrando nas relações escolares via mercado de materiais pedagógicos. Mas isso é consequência da escola-empresa e os capitalistas nela agregados em busca de clientes, ou da escola pública que a todo custo tenta se posicionar ideologicamente na rabeira das escolas-empresa, aceitando que o título de qualidade está associado de alguma maneira ao mercado<sup>19</sup>?

A educação tem sofrido um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da “mercadorização”, e afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público (ANTUNES, 2010). Uma mercadorização que desqualifica o trabalho docente por desconsiderá-lo como um processo, como um trabalho, um trabalho social, não paternalista, beneficente ou filantrópico.

Além disso, muitas vezes a perspectiva de produtividade do trabalho docente nas escolas-empresa tem sido utilizada como justificativa para a utilização de métodos administrativos na escola pública, métodos pautados na administração fabril. Uma justificativa que esconde o objetivo do trabalho docente, ou melhor, o resultado do serviço prestado, pois ao ir à escola, o aluno não está se dispondo a comprar conhecimento como quem vai ao supermercado comprar frutas. Ir à escola implica na possibilidade de aprendizado, pois não há garantia de que tudo a ser ensinado será aprendido e sim, a garantia de que algo impreciso, de retorno não necessariamente imediato, será aprendido.

De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 67),

---

<sup>19</sup> Ver artigo de Maria Emília Pereira da Silva: *Qualidade funcional: gênese de uma “nova” qualidade em educação*. In: ANPEd, 24., GT09, 2001, Caxambu, MG. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0952875720116.doc>>. Acesso em 01jan2011.

a ação pedagógica não pode nunca se limitar à coerção e ao controle autoritário, porque ela exige, para ter êxito, uma certa participação dos alunos e, de algum modo, seu 'consentimento'. [...] Ninguém pode forçar ninguém a aprender (embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem).

A aquisição do conhecimento, o aprendizado é um processo, uma vivência, algo não finalizado, mas continuamente construído e reconstruído, por meio do estabelecimento de uma relação na qual é projetada a edificação do conhecimento e que tem como finalidade uma relação criadora de valor(es), ou seja, é um *trabalho imaterial*, um trabalho no qual *não* há criação de produto ou mercadoria, pois o aluno é objeto e agente do próprio aprendizado, não imediato (PARO, 2000). De acordo com Saviani (2009, p. 69), a educação “não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessão da ação pedagógica”. Além do mais, o aluno não aprende apenas na escola, mas, também, em outros espaços e em outras relações.

Dessa forma, o trabalho do professor não está limitado à transmissão de conhecimento, como na educação bancária, à qual Paulo Freire (1987) se refere, nem muito menos apenas para preparar o aluno para um trabalho ou para ganhar dinheiro, como muitos podem pensar. O trabalho docente tem o intuito de possibilitar ao aluno compreensão e opção de mudança do mundo em que vive. “A relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada [...] [por isso] o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social” (SAVIANI, 2009, p. 69).

Além disso, de acordo com Paro (2000), é possível considerar o aprendizado como um produto inseparável da produção, pois “a atividade educativa não pode realizar-se a não ser com a participação do educando. Essa participação se dá na medida em que o aluno entre no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação” (PARO, 2000, p. 141).

Contudo, ainda que o posicionamento de Paro (2000) desconsidere a possibilidade de aprendizado mediante a utilização de instrumentos na ausência do professor, é importante ressaltar, principalmente considerando a crescente expansão da educação a distância, que, mesmo nas situações em que o professor não está presente, existe um trabalho, uma ação intencional, planejamento, desenvolvimento de instrumentos que possam promover o aprendizado à distância, ainda que não seja produzido pelo próprio professor.

Nesse aspecto, o trabalho do professor, nas situações em que não se envolve no planejamento, concepção, elaboração ou qualquer outro tipo de decisão associada ao ensino, assume um aspecto fragmentado no qual especialistas se propõe a lidar com a relação pedagógica, ainda que de forma indireta. A produção de instrumentos que possibilitam o

aprendizado, *a priori*, faz parte do planejamento da aula em função das idiossincrasias discentes e, dessa forma, a relação pedagógica se mantém naturalmente inserida em um contexto social, ainda que a distância. Sem adentrar na discussão do desenvolvimento cognitivo, o fato de produzir instrumentos mediadores para o processo ensino aprendizagem, não faz do professor um trabalhador material, mas um trabalhador que transforma trabalho morto em trabalho vivo a favor de uma relação de produção baseada no trabalho imaterial.

De acordo com Facci (2004, p. 154), “Vigotski enfatiza que o traço fundamental da atividade humana é a mediação de instrumentos técnicos e psicológicos”, uma mediação para o desenvolvimento histórico do homem e que também promove as funções psicológicas superiores; uma mediação que é inerente ao homem por ser fator constituinte de si, na construção de sua própria vida. E, exatamente por isso, se o homem utiliza conhecimento para lidar praticamente com o mundo, considerar a possibilidade de concepções demasiado subjetivas ou abstratas, como resultado do processo ensino-aprendizagem, como sendo a única preocupação em relação à perspectiva de imaterialidade do trabalho docente, seria o mesmo que desconsiderar o aprendizado de maneira geral. O homem não utiliza, aplica ou transforma em produto ou serviço tudo aquilo que aprende, mas aquilo que aprende é adequado a um conhecimento prévio, de modo que possa elaborar sua própria concepção de mundo.

Além disso, não é possível desconsiderar que a dimensão *abstrata* decorrente da imaterialidade do trabalho docente, implica em dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada, que produz *valor de mercadoria* (ANTUNES, 2010), seja em simples aulas expositivas ou aulas-show, em seminários ou palestras, e mesmo projetos pedagógicos a serem premiados. Mas, novamente, isto não significa uma abstração ou subjetivação qualquer.

Ademais, é possível, também, considerar a dimensão *concreta* do trabalho docente, útil, não pragmatista, para produzir coisas socialmente úteis e necessárias: o aprendizado propriamente dito e aplicado, dissertações e teses, projetos pedagógicos replicados, pesquisas diversas ainda que muitas vezes financiadas por interesses hegemônicos, satisfazendo, assim, necessidades de classes sociais específicas, ou melhor, da minoritária classe dominante.

Essas dimensões do trabalho, abstrata e concreta, *a priori*, são indissociáveis, entretanto, o trabalho abstrato tem se tornado cada dia mais estranhado por meio da valorização do supérfluo, do simbólico, do fetiche das aulas-show e das aulas de robótica pré-moldadas, do fetiche das apostilas e dos materiais tecnológicos, ou mesmo do fetiche das

escolas nos *shopping centers*, remetendo a um *ready made*<sup>20</sup> dissociado do labor artístico. É a sociabilidade contemporânea reafirmando e intensificando “a lógica destrutiva do sistema produtor de mercadorias e conseqüente vigência do trabalho ‘estranhado’ ” (ANTUNES, 2010, p. 81). Estranhado por não pertencer ao homem, “como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele” (MARX, 2004, p. 83). Uma atividade na qual a relação com o produto é estranha, exercendo um poder sobre o homem (MARX, 2004), propiciando um estranhamento de si por meio da desvalorização de seu trabalho, favorável a uma propaganda libertadora enganosa, na qual as subjetividades são cada vez mais desconsideradas.

Enfim, a escola, seja ela pública ou não, contém reflexos do modo de produção capitalista, dos interesses da classe dominante que visam à inserção de todas as crianças nas escolas sendo estas servidoras indiscutíveis “de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais ‘educáveis’, e, portanto, mais adequados às finalidades do processo produtivo” (KUENZER, 1998, p. 68). O que não significa desconsiderar sua importância como espaço de socialização, de democratização do conhecimento, de transformação social, fundamental para o desenvolvimento das classes sociais e, mais especificamente, as menos favorecidas.

Da mesma maneira, com o trabalho docente não poderia ser diferente. Ele é influenciado tanto em sua manutenção coletiva, tendo em vista a continuidade dos processos de construção ideológica e dos processos hegemônicos que se dão nos espaços escolares, quanto em sua perspectiva pessoal, humana, tendo em vista os processos subjetivos de aceitação do capital enfrentados na mídia, sob a influência de treinamentos e capacitações, de parcerias com empresas privadas, da terceirização de serviços ou mesmo influências familiares.

É fato que o professor vivencia alterações no seu trabalho, não sem alguma resistência (ainda que inconsciente e, talvez, inconsequente), movimentando-se lentamente de acordo com novas propostas de organização capitalista, na esteira do neoliberalismo e da imposição da flexibilidade, adaptabilidade e autogestão, que aos poucos e continuamente impregnam todos os ambientes, que valorizam a política do Estado mínimo. Alterações que não negam sua natureza, pois o trabalho docente envolve o ensinar, o lidar com o processo ensino-aprendizagem, e, por isso, é eminentemente um *trabalho imaterial*.

---

<sup>20</sup> *Ready made* é um estilo artístico baseado na arte conceitual de Marcel Duchamp, no qual o seu maior e mais famoso exemplo é a utilização de um mictório como uma fonte e exposto como obra de arte.

O trabalho docente é um trabalho que mobiliza conhecimento na ação, na reflexão enquanto na ação, que se reconstrói na ação, e por isto é um *trabalho vivo*, ainda que impellido ao *trabalho morto* frente às tendências de mercado. Deveria ser um trabalho equilibrado entre o *trabalho abstrato* e o *trabalho concreto*, mas mediante a crescente mercantilização do ensino tende a ter sua dimensão concreta supervalorizada. É um trabalho às vezes *produtivo* às vezes *improdutivo*, por estar diretamente associado à mais-valia ou não, mas que parece ser continuamente impulsionado para o trabalho produtivo.

#### **2.4 Prática ou práxis?**

O trabalho, assim como delineado nas páginas anteriores, apresenta-se por meio de uma atividade que, no sentido apontado por Sánchez Vázquez (2007), é dotada de intencionalidade e voltada para um produto final, mediante a intervenção humana. Ao longo dessa intervenção o homem se utiliza de matéria-prima, aspirando transformá-la em um produto ideal que atenda suas necessidades. Esse produto ideal, ao longo do processo, modifica-se por ser ideia, concepção, e transforma-se em resultado diverso do inicialmente pretendido, idealizado, terminando como um resultado real, materializado (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007). Para o autor, essa possibilidade de duplicidade do resultado, produto ideal e produto real, é a “expressão da consciência” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 221), uma consciência que ao ter cindida a atividade prática da atividade teórica, assim como propôs a administração do trabalho, deixou de se manifestar na totalidade do resultado real, tornando-se descartável, tornando o homem descartável, pois o homem sem a consciência não é homem, é objeto.

Dessa maneira, a discussão sobre materialidade ou imaterialidade, produtividade ou improdutividade do trabalho docente poderia, tendo em vista a diversidade de argumentos e posicionamentos a respeito do trabalho marxiano, ser substituída, sem desconsiderar sua importância, pela preocupação em como se dá a transformação da matéria-prima mediante a atuação do professor. A necessidade de um olhar aprofundado nessa transformação pode ser justificada, pois para que ela aconteça, o professor faz uma releitura do conhecimento produzido historicamente e cria instrumentos mediadores para o aprendizado, não apenas do aluno, mas de si mesmo, com o intuito de se reconhecer e ser capaz de optar por uma mudança em sua concepção de mundo, no próprio mundo e na maneira como lida com ele.

Assim, se o professor convive com as influências dos processos ideológicos na escola e fora dela, tem de lidar com as próprias relações pessoais e com as adequações às demandas

sociais e culturais, para as quais são exigidas soluções de problemas. Isso impulsiona o professor a um constante aprendizado, por meio de formações continuadas, leituras, reflexões etc., muitas vezes atrelado à assunção de preceitos associados à minoritária classe dominante.

Esse viés de mudança constante, de adequação a uma sociedade que parece se transformar a cada dia, cujas propostas *inovadoras* vão arrastando para dentro da escola, progressiva e sutilmente, além das responsabilidades de outrora, mais algumas novas, de tal maneira a tornar latente e praticamente imperativo seu alargamento horizontal, explicitado pela crescente discussão sobre a ampliação do tempo de permanência da criança na escola (a defesa da jornada de tempo integral de 8 horas por dia), e seu alargamento vertical, ao serem propostas e inseridas novas séries no sistema escolar (SAVIANI, 1994) (pré-escola, ciclo de nove anos, e quem sabe futuramente as especializações) tendem a indicar a necessidade de um aprendizado constante para lidar com a manifestação da hipertrofia escolar. Situações que facilitam o aparecimento dos treinamentos e capacitações, proporcionando ao professor o aprendizado de uma série de técnicas para lidar com os novos afazeres, com as novas atividades assumidas pela escola.

Contudo, essa hipertrofia se dá em função de quem? Ou melhor, de quais interesses? Do Estado capitalista que deseja passar a responsabilidade pelo ajuste do homem ao mercado de trabalho; da própria escola que apenas conseguiria corresponder a todas as expectativas sociais ampliando sua atuação; família, que ocupada com seus trabalhos, não mais tem tempo para se dedicar à educação de seus filhos; ou da própria criança, visando seu desenvolvimento integral? “Hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. A escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir” (SAVIANI, 1994, p. 155).

Se a escola está continuamente assumindo mais atividades, então decisões devem ser tomadas para sanar novas necessidades que se apresentam e, para tal, o professor, e quem quer que esteja na escola, deve ter em mente um objetivo a ser alcançado, uma finalidade que oriente o grupo de trabalho por uma ou outra atividade. Com isso, ao conceber um produto ideal, ou seja, ao lidar com uma manifestação da consciência, o professor age para esse fim, não igual ao seu produto real.

Entretanto, no momento em que o Estado impõe, por meio de políticas públicas, formas de organização do trabalho pedagógico para atender essas novas demandas, essas necessidades prementes, tende a transformar o trabalho docente em trabalho burocrático, acentuando a divisão do trabalho não natural, pois as determinações surgidas de órgãos centrais (responsáveis pela produção intelectual) aumentam a distância entre o trabalho

concreto e o trabalho abstrato, ou melhor, reforçam a separação entre o “sentido estruturante do trabalho vivo e o sentido (des)estruturante do trabalho abstrato” (ANTUNES, 2010, p. 124).

De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 62), “como em todos os outros domínios onde intervém, o Estado substitui as tradições espontâneas e os mecanismos sociais cegos por um planejamento explícito da educação”. Ou seja, intencionalmente ou não, o Estado nega espaço para reflexões, ponderações e considerações para a transformação da própria escola, viabilizando um fazer tecnicista, uma prática baseada em técnicas que, via de regra, impossibilitam a *práxis*.

Para Sánchez Vázquez (2007, p. 237),

a *práxis* se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequada a fins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é a atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica.

É possível que os processos burocratizantes impostos pelo Estado sejam identificados à *práxis* como atividade puramente material, uma *práxis burocratizada* na qual “a forma, extraída de um processo anterior, aplica-se mecanicamente a um processo” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 276). Mas, essa burocratização não pode ser considerada *práxis*, pois se anula qualquer expressão da consciência na cisão entre o abstrato e o formal, entre a forma e o conteúdo, deixa de ser *práxis*. Assim, a aplicação dos processos burocratizantes não configura trabalho criativo, mas apenas repetição formal.

Por outro lado, há de se considerar que o trabalho docente não se limita à aceitação cega dos processos impostos pelo Estado, nem muito menos às apostilas de aulas prontas ou cursos fechados. O trabalho docente tem características de uma *práxis* criadora apresentada em três traços distintos: “unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; unidade e não repetição do produto” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 269).

De acordo com Sánchez Vázquez (2007), no primeiro traço, a transformação do conhecimento historicamente construído em conhecimento aplicado, mobiliza o professor a utilizar o subjetivo em defesa do objetivo e, enquanto lida com a objetividade de seu trabalho tem de lidar com seus reflexos subjetivos. E exatamente por isso, o processo ensino aprendizagem torna-se imprevisível, não sendo possível distinguir o produto real do seu trabalho enquanto ele não se concretiza, o que sequer pode acontecer enquanto a relação

professor-aluno está estabelecida, ou seja, seu resultado pode se dar imediatamente, em algum tempo ou ao longo dos anos. Isso implica que, considerando que cada aluno é objeto e sujeito do aprendizado e que cada um lida com o conhecimento de forma diferente, o terceiro traço se apresenta: não há repetição do produto, garantindo a unidade em cada um. Além disso, há de se considerar que o homem, ao longo desse processo também se transforma, afetado por sua própria criação, pelo produto idealizado que se transforma em produto real.

Contudo, esses traços só se apresentam na práxis criadora, explicitada na relação professor aluno, na relação direta do professor com o processo ensino-aprendizagem. Mas, e os outros aspectos do trabalho docente? Como o lidar com os colegas, a organização do trabalho pedagógico ou com a relação com as determinações institucionais? Em relação à última, como foi dito acima, há traços de uma prática burocratizada, esvaziada. No lidar com os colegas visando um objetivo final, seja na elaboração de uma prova ou nas discussões a respeito de instrumentos que facilitem o processo ensino-aprendizagem, fica clara a práxis criadora mediante os três critérios acima identificados.

Quanto à organização do trabalho pedagógico, é interessante buscar o sentido de *práxis reiterativa* dado por Sánchez Vázquez (2007, p. 274): “em um nível inferior em relação à práxis criadora se encontra a práxis simplesmente imitativa, ou reiterativa. Uma práxis desse gênero se caracteriza precisamente pela inexistência dos três traços apontados anteriormente, ou por uma débil manifestação dos mesmos”.

Isso implica que o trabalho tem como produto final algo preexistente, pré-determinado, e independente de sua realização. São as características organizacionais que não incluem as decisões coletivas, adotando situações uniformizadas e aprendidas em cursos, por vezes, encomendados e ofertados em ambientes controlados, ministrados por pessoas que não compreendem as idiossincrasias da escola, mas, que também é insuficiente para sanar as demandas da comunidade local, do coletivo que convive no espaço escolar. Por ser uma prática padronizada, técnica, transformada em mercadoria e por isto fetichizada, torna-se práxis reiterativa.

É preciso que a técnica alcance um aspecto do sujeito não valorizado da prática reiterativa; um aspecto disposto a partilhar e construir conjuntamente a favor de uma escola que não atenda apenas demandas mercantilistas. “É preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidade, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (RIOS, 2010, p. 96).

Dessa maneira, por mais que a prática pareça prevalecer no espaço escolar e no trabalho docente, é a práxis que determina a realidade humana como processo pelo qual o homem cria e compreende sua realidade ativa e produzida socio-historicamente. Assim, o trabalho docente não pode e não deve se limitar apenas à prática, pois “a prática não fala por si mesma e exige por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 259).

### 3 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHADOR DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS

É possível, ao entrar em uma escola, que a história da *casa de doce* de João e Maria seja lembrada. Primeiramente, por um fato singular: há sempre um cheiro doce nas escolas, talvez resquícios dos lanches das crianças, mesmo em época de férias quando as escolas estão vazias – suco, bolo, biscoito, iogurte. E, num segundo momento, pela metáfora que a situação propicia: as crianças, assim como João, são obrigadas a ir para a escola (principalmente se na escola de tempo integral), ou seja, não *escapam* da obrigatoriedade de frequentá-la e são *entupidas* de conhecimento, um alimento nem sempre apazível, nem sempre com o tempero adequado aos diversos paladares, mas, de certa forma, impossível de se evitar tendo em vista a dificuldade em satisfazer a total diversidade. Quanto a Maria, a esperança de um dia João se ver livre da prisão, em poder se sentir liberto das amarras escolares, sem a obrigação em frequentá-la, mas que, de alguma maneira, ao ser liberto pode até mesmo se sentir à vontade para futuras visitas, é a beleza, ainda que superficial, propiciada pelo que pode alimentá-lo, é o companheirismo dos colegas que o estimula a buscar o que há de bom em vivenciar a escola.

Porém, ao pensar em todos esses paralelos, surge um questionamento, quem seria a *bruxa* que enjaula o João? O Estado que por meio de propostas pedagógicas obriga todas as crianças a frequentarem a escola, mas não dispõe de estrutura e recursos para tal, mantendo-as algumas vezes em locais totalmente inapropriados? A própria escola que assume o papel de controladora e disciplinadora para preparar os alunos para o mercado de trabalho em uma sociedade mercantilizada, fetichizada e dominada por interesses hegemônicos; uma escola que ao mesmo tempo cria realidades, doces nunca antes experimentados, nas quais seu papel não é explicitado, deixando clara a falta de uma proposta de coletividade a ser colocada em prática, não exercendo o trabalho coletivamente? Ou ainda, quem sabe, a *bruxa* é o professor, preocupado em transmitir conteúdo, *entupindo* as crianças de conhecimentos para cumprir um currículo prescrito, não discutido previamente, baseado num ponto de vista predominantemente europeu, machista, branco e heterossexual, etnocêntrico; reproduzindo uma lógica de exclusão, que promove um processo de *exclusão interna* (FREITAS, 2009)?

Essas são algumas perspectivas que, de uma maneira ou de outra, fazem com que a *bruxa* assuma um papel de dominação, de disciplinamento, no qual sejam instituídas demandas sem questionamento, de individualização do sujeito, de competitividade, de divisão entre o objetivo e o subjetivo. Um papel no qual as contradições possíveis para o desenvolvimento integral da criança são lentamente amenizadas ou apagadas, tomando muitas

vezes um viés violento. De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 24), a escola “estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que se limita aos ‘conteúdos da aprendizagem’, mas também a suas formas e modos: atitudes e posturas corporais, modos de se exprimir, de sentar-se etc.”.

Porém, nem toda escola se propõe a assumir esse viés controlador, nem todo professor se preocupa apenas em *entupir* as crianças. É possível perceber poucas tentativas de fugir ao padrão do *tem-que-fazer* nas quais a possibilidade de fala para todos pode alcançar resultados positivos no tocante ao desenvolvimento da criança como indivíduo. Um espaço no qual as conversas são incentivadas, não hierarquizadas ou anarquizadas, mas que aos poucos propiciam algo com a auto-organização dos alunos, algo que poderia ser encaminhando com base na proposta da *escola do trabalho* de Pistrak (2008). Um espaço no qual a concepção de escola é discutida, assim como a concepção do trabalho docente, do profissional docente e sua atuação.

Assim, é necessário situar o professor na escola mediante seu posicionamento frente às demandas do estado, da escola e de seus alunos. Um posicionamento que pode ajudar a delinear seu perfil profissional, sem a pretensão de uma perspectiva que se imponha como verdade única, mas que seja um ponto de vista possível para auxiliar na reflexão e construção de um caminho para a compreensão dos meandros de seu trabalho e sua função.

### **3.1 Profissão e trabalho docente**

Como visto anteriormente, o trabalho docente tem características próprias e específicas, é um trabalho imaterial, por não ser algo finalizado, mas criador de valor(es); um trabalho vivo, com tendências ao trabalho morto, tendo em vista a crescente desconsideração da construção imediata do saber escolar; um trabalho no qual a dimensão abstrata tem sido sobrevalorizada em detrimento à dimensão concreta; e na maior parte das vezes é também trabalho improdutivo, por não ter como resultado direto a valorização do capital. Além disso, está baseado na práxis criadora e, muitas vezes, é um trabalho de práxis reiterativa, com tendências à prática burocratizada. Isso mostra que o trabalho docente, por lidar com um objeto-sujeito, o aluno, e ao mesmo tempo ter de lidar com procedimentos, regras, planejamentos, projetos, entre outras atividades fora da sala de aula ou da relação direta com o aluno, é um trabalho complexo.

Consequência direta dessas dimensões na construção do conceito de profissional docente é a eliminação dos riscos de associação com outras profissões. São infrutíferas

comparações com médicos, cujo trabalho é material; com advogados, cujo trabalho é sempre produtivo; técnicos em informática, cujo trabalho tem dimensão aparentemente concreta; artesãos de trabalho material e produtivo, aprendidos apenas na prática, com a experiência; ou programadores cujo trabalho é morto e de cunho abstrato. Tais comparações excluem a riqueza das dimensões do trabalho docente, suas especificidades, e não proporcionam a construção de uma identidade por também desconsiderarem a dinamicidade do trabalho docente, que, por sinal, não está atrelada às demandas tecnológicas, de atualização tão rápida quanto descartável, mas às questões de ordem social por meio de compromissos ético-sociais, negociações, ponderações internas à profissão, permitindo que cada professor possa reconhecer sua funcionalidade social baseando-se na problematização de seu contexto histórico, e caracterizando assim sua *práxis*.

Além disso, nenhum outro profissional passa aproximadamente 15 anos acompanhando, observando, aprendendo com, cultivando representações, adquirindo informações, formando crenças e absorvendo padrões direta, ou indiretamente, de um tutor na área: todo professor foi aluno durante oito anos no ensino fundamental, três anos no ensino médio e uma média de quatro anos na graduação. Via de regra, nem médicos, advogados ou engenheiros passam por uma experiência como essa, e se passam, fizeram-no como aprendizes numa relação familiar ou de alguma outra maneira peculiar. Talvez, por isso, tantas pessoas se sintam à vontade para falar de educação como se fossem professores, entretanto, nem todas têm o referencial teórico, seja pedagógico, psicológico, sociológico ou filosófico, que subsidia a ação docente.

Assim, mediante as especificidades do trabalho docente, para Contreras (2002), a perspectiva de semiprofissão apontada por alguns autores, baseada em características que definem o que é ser profissional, gera dúvidas em relação ao valor do conceito de profissão utilizado “para entender a realidade social das profissões e sua possível relação com a docência” (CONTRERAS, 2002, p. 58). Somado a isso, reivindicar reconhecimento profissional como forma de melhorar a “imagem pública e os privilégios que essa condição traz consigo”, não garante a promoção da “melhoria dos traços profissionalizantes, nem que a melhoria desses traços suponha o alcance de prestígio ou o reconhecimento social que se acredita que estejam emparelhados” (CONTRERAS, 2002, p. 58).

Na verdade, a história da docência é marcada pela busca de reconhecimento e melhores condições de trabalho e salário, na tentativa de garantir, como num paradoxo, sua posição funcional dotada de direitos e, conseqüentemente, de deveres, ao mesmo tempo em que busca autonomia e autocontrole sobre o próprio trabalho. No entanto, na medida em que

se aceita, em prol do processo de controle, da tecnicidade e da intensificação das atividades, impostas por decisões estatais ou mesmo institucionais, de forma a possibilitar melhor adaptação ao tempo e à rotina escolares, “os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais” (CONTRERAS, 2002, p. 40).

Como foi visto, essa objetivação do trabalho docente faz com que o professor perca controle sobre a totalidade de seu trabalho como práxis criadora, ainda que tenha sinais naturais, como consequência da organização do trabalho escolar, de práxis reiterativa, o que poderia explicar “o fato de que normalmente os processos de proletarização ideológica não levaram à resistência, mas a respostas acomodatórias” (CONTRERAS, 2002, p. 42). Além disso, existe a possibilidade dessa mesma objetivação do trabalho docente acobertar processos de controle ideológico por meio de um suposto “aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional” (CONTRERAS, 2002, p. 51), e haver sinais de uma suposta “proteção diante do excesso de responsabilidade” (CONTRERAS, 2002, p. 152). São os indícios do trabalho estranhado na definição do perfil profissional.

Por outro lado, ao buscar uma autonomia profissional, no sentido de tomar decisões a partir do coletivo de professores, é possível que se tente isolar as influências externas, sejam do Estado ou da comunidade. Entretanto, como é inviável se desvincular do Estado, tendo em vista que a escola está vinculada ao poder público, o isolamento possível seria em relação à comunidade, o que, para Contreras (2002, p. 69), seria “o equivalente a pretender a submissão da sociedade àqueles que se autointitulam elite cultural, decidindo unilateralmente o conteúdo do ensino e sua direção moral e política”.

Assim, se há interesse na autonomia docente como justificativa profissionalizante, por um lado corre-se o risco de estranhamento do próprio trabalho e por outro o isolamento da comunidade. Para fugir de tal contradição, o mesmo autor, de forma a delinear a profissionalidade docente, “entendida como as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74), traz considerações a respeito do que seria essa autonomia profissional: independência de juízo, sem implicar em isolamento decisório; constituição da identidade docente a partir das relações profissionais, dentro e fora da sala de aula; manutenção de um distanciamento que possibilite crítica em relação ao ensino e funções a cumprir; consciência da compreensão incompleta e insuficiente que temos dos outros, autoconhecimento; compreensão de ser “parte de um processo de discussão e contraste com os outros”; e por fim, “processo de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais” (CONTRERAS, 2002, p. 212-4).

De acordo com Rios (2010), existe sim uma ética no ensinar que compromete, e talvez obriga, cada um dos professores a optar por um ensino que critique a realidade como está posta, ou melhor, como está criada, definida por cada indivíduo e pela sociedade. Essa ética, como uma das dimensões da ação docente e de “caráter reflexivo, não formativo” (RIOS, 2010, p. 105), permite estabelecer algo não abstrato e que ajuda o homem a superar na relação e preocupação com o outro, no *saber cuidar* de Leonardo Boff (1999), as exclusões sociais, as diferenças econômicas, sociais, culturais e políticas, de maneira a possibilitar a compreensão da totalidade na qual se insere como ser humano que habita o mesmo mundo em que vivem outros seres humanos.

Essa possibilidade de compreensão da totalidade, parte do diálogo, do respeito, abrindo caminho para um questionamento que assume a construção do novo (RIOS, 2010). Atrelado a isso, assim como Contreras (2002), o compromisso com a comunidade é inegável, pois que a escola está ali para atendê-la. E nesse aspecto, a ética, para Rios, se estende a uma dimensão política do trabalho docente, auxiliando na promoção do ensino como ato social e historicamente localizado, um ato dotado de intencionalidade e que leva à autonomia do trabalho docente.

Além disso, o profissional docente que reconhece e coloca em prática seus conhecimentos tais como conteúdo disciplinar, conhecimento pedagógico e curricular, reflexões sistematizadas quanto à sua própria ação levando-o a um conhecimento do seu próprio eu pessoal e social, articulação com o coletivo docente (seja na própria escola ou nos sindicatos), trato com os alunos, a finalidade educativa etc., não aceita e se adéqua simplesmente a uma proposta inovadora, seja ela qual for. Antes, esse profissional se dispõe à releitura de seu contexto sócio-histórico, uma releitura que toma como parâmetro a sua problemática cotidiana, uma releitura que tenha como foco a *bem aventurança* mítica de Campbell (1990), ou o *bem comum* coletivo de Rios (2010), e sem, no entanto, deixar de considerar seu trabalho como *práxis*.

Como todo conhecimento profissional desenvolve-se com base em fundamentação teórica a ser aplicado, colocado em prática, Rios traz também, a dimensão técnica da ação docente. Mas não um técnico como na *práxis* reiterativa e sim técnico, como parte de uma prática fundamentada, como na *práxis* criativa, estruturado e organizado em função do próprio lidar com o trabalho. Pois, para Rios (2010, p. 96), “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidade, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade”.

E, no caso do trabalho do professor, a atuação é um campo de pesquisa que pode ser articulado teoricamente para a produção de conhecimento e da problematização de sua prática, por meio de “atitudes de compromisso com a democratização das escolas e da sala de aula, de diálogo e participação e de sensibilidade para o pluralismo e a diversidade” (VEIGA, 1998, p. 79). Não é possível negar esse movimento de articulação entre teoria e prática, quando o trabalho do professor é inerentemente imaterial, permeado de trabalho vivo, cujas dimensões abstrata e concreta estão intrinsecamente associadas.

Se não é possível um homem tomar banho duas vezes no mesmo rio, se o homem, para sobreviver, cria e transforma tentando satisfazer necessidades, não é possível desconsiderar escolhas individuais, a partir de um processo individual como reflexo do coletivo, mas também repensadas como ação coletiva. Novamente com Rios (2010, p. 97), a dimensão estética da ação docente finaliza com a perspectiva criativa, como “uma dimensão da existência, do agir humano”.

Enfim, tudo isso faz parte do estar em sala de aula, do lidar com o ambiente escolar, de ser profissional, não apenas de maneira dedicada, como um sacerdócio, mas consciente da mobilização naturalmente humana, da crítica e da superação das contradições postas propiciando novas contradições. Um profissional que opta por assumir autonomamente sua condição identitária a partir de reflexões como trabalhador, que cria a possibilidade do diálogo respeitoso com o outro, ao mesmo tempo em que lida com o que sabe, com o que aprendeu em sua formação inicial e na sua *práxis*, de modo a constantemente se desenvolver individual e coletivamente, igualitária e participativamente. Um profissional que reconhece as dimensões de sua ação: política e ética, técnica e estética. Um profissional que reconhece o seu trabalho como promotor de um desenvolvimento visando um *bem comum*.

### **3.2 Políticas educacionais: desvalorização, proletarização e desintelectualização**

Se ser trabalhador docente é complexo, se ser profissional docente implica em uma série de características envolvendo questões éticas e políticas, estéticas e técnicas, relacionadas à coletividade ou à individualidade, ponderações em relação à própria identidade, em relação à forma como trata o conhecimento, sempre tendo como foco o desenvolvimento de um bem comum, pois o professor é um trabalhador social, também é possível ver o quanto a escola e o professor estão à mercê de determinações sociais ou mercadológicas que silenciosamente e vagarosamente vão minando e incutindo uma ideologia socioeconômica no dia a dia escolar. E nesse aspecto, as políticas públicas voltadas para a

educação influenciam, e muito, a dinâmica escolar e a maneira como a escola é vista socialmente.

A demanda por acesso à escola, pela democratização do ensino, pelo ensino básico que se estende ao ensino médio, ou ainda, as consequências da exclusão dentro da própria escola (FREITAS, 2009) e do frágil corpo docente no tocante a formação inicial e contínua são *formas legítimas* de impulsionar as políticas públicas. O intuito de garantir os direitos sociais que se apresentam e que, *a priori*, são mandatórios ao Estado, fica explícito nos discursos, mas nem por isto deve ser desconsiderado ou não criticado. É obrigação do Estado prover esses direitos, assim como os meios para alcançá-los, e por isso é necessário ponderar quanto ao que tem sido tomado como referência legal.

A questão é que apesar da execução dessas políticas demandarem uma série de requisitos – objetivos, diretrizes, meios, instrumentos, recursos, finalidades claras –, é visível a desorganização em suas exposições, colocando num extremo a intenção do atendimento aos direitos sociais explícitos constitucionalmente, e no outro a imaturidade teórica e o descaso em solucionar os problemas educacionais brasileiros.

É certo que as políticas públicas têm como foco ações, procedimentos a serem executados com metas a serem alcançadas; ações que, de acordo com Bucci (2006), demandam uma centralidade, um acordo com o direito público que possibilite viabilizar seu intuito original – o bem-estar social –, e não uma série de resoluções, medidas provisórias, leis e decretos desconectados que não conversam entre si e que terminam por descaracterizar seus objetivos jurídica e praticamente. Porém, como cada lei, “cada constituição é expressão de uma dada composição social e política e espelha tanto as tensões existentes no seio dessa sociedade, como os espaços e mecanismos concebidos para a harmonização desses conflitos” (BUCCI, 2006, p. 20), essa descentralização parece ser mais uma justificativa para o desalinhamento das políticas públicas.

Além disso, as políticas educacionais brasileiras têm influências internacionais cujas orientações são diferenciadas entre países centrais e periféricos, implicando numa miscelânea entre as autênticas necessidades nacionais e o discurso internacional. Um motivo bastante contundente para mostrar como uma política pública educacional, por exemplo, de ensino democrático ou descentralização escolar, pode distorcer e confundir o ambiente escolar.

Que as crianças tenham acesso à educação, isso é um direito social. Escola para todos, é um exercício da democracia. Porém, as condições básicas para sustentar essa demanda não estão sendo satisfeitas. Seleção interna ou internalização da exclusão é uma das consequências imediatas da falta de preparo docente. Faltam aporte teórico e propostas para lidar com a

diversidade apresentada pelo alunado, com a heterogeneidade cultural, social, econômica e política decorrente da inserção de todas as crianças na escola.

Ainda, a falta de um eixo condutor na elaboração de propostas educacionais – a centralidade da qual Bucci (2006) comenta a respeito no direito público – implica, às vezes, em visões de mundo diferenciadas dentro de uma mesma comunidade. Consequentemente, os objetivos primários da escola ficam descoordenados, ao mesmo tempo em que se voltam para o mercado, numa perspectiva tecnoempresarial hegemônica, sugerindo e impulsionando à adoção de um princípio de qualidade adequado ao *toyotismo*, a uma visão de mundo empresarial, de gerenciamento fabril adotada pelo senso comum. Uma qualidade empresarial que, como não é ajustável ao ambiente escolar, permite às escolas estabelecerem padrões pouco claros ou inalcançáveis, muitas vezes divergentes epistemologicamente. Ou seja, “embora hegemônico o discurso da qualidade empresarial no panorama educacional brasileiro, conforme atestam os projetos desenvolvidos no plano nacional, a educação ainda vive um confronto de concepções” (SILVA, 2001, p. 13). Não há orientação estatal quanto a real função da escola e muito menos quanto ao trabalho docente.

Assim, os projetos pedagógicos quando confrontados em suas concepções, demarcam um espaço no qual as discussões não estão acontecendo, no qual a identidade docente se mostra em baixa, desprestigiada socialmente e carente de superação do individualismo; carente de reconhecimento de sua própria cultura como grupo profissional. O trabalho docente pode ser individualizado em sala de aula, mas não significa que os professores devam ser solitários, principalmente porque apesar de ser “realizado num ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é público e coletivo” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 68) e, mesmo, quando dirigida a apenas um indivíduo particular, torna-se visível para todo o grupo de alunos.

Por exemplo, no caso do documento *Making quality basic education affordable: what have we learned?*<sup>21</sup>, da Unicef, órgão de representatividade mundial, os professores são comparados a recursos e, por isto, administráveis como tal, ou seja, considerando a relação custo-benefício. O documento alega que administrar custos não implica necessariamente redução de salários, mas uma maneira de distribuir e utilizar de modo mais eficiente o trabalho docente, assim como aceitar o uso de paraprofissionais e membros da comunidade como parceiros na escola (SHIROMA, 2003). Ora, esse tipo de indicação, na qual o Estado se isenta de aumento de investimentos ou, ainda que tente de alguma maneira, conter gastos em relação ao desenvolvimento profissional docente, tem como consequência direta e imediata a

---

<sup>21</sup> Tradução livre: Tornando a educação básica de qualidade acessível: o que aprendemos?

transferência de custos de capacitação, formação continuada, treinamento, ou qualquer formação que ultrapasse a formação inicial, para o professor, mesmo considerando a possibilidade de formação em serviço apoiada pela educação a distância.

Outra implicação do documento da Unicef é a valorização do aligeiramento na formação como estratégia de expansão rápida para garantir o fornecimento de professores a baixos custos (SHIROMA, 2003). Professores que, de uma forma ou de outra, arriscam a falta de possibilidade de aprofundamento teórico ou de formação de grupos de discussão ou pesquisa, tão importantes no processo de formação docente.

O documento incentiva os professores a assumirem os custos de sua formação contínua, mesmo com seus salários baixíssimos, provocando a escolha do curso com base no baixo custo e no menor tempo de duração possível, desconsiderando, assim, as possíveis contribuições de um real aprendizado para seu trabalho. Contraditoriamente, numa sociedade na qual o perfil do trabalhador, neste início de séc. XXI, valoriza o modelo do homem-robô *toyotista* com características de flexibilidade, autonomia, criatividade, constante acesso à informação etc., quem não se encaixa nesses padrões assume o risco de não ser bem visto pelos colegas, perder o emprego ou, até mesmo, de se manter desempregado.

De fato, falta de preocupação quanto a esses aspectos abordados no documento da Unicef, revela uma “estratégia de ação, de cooptação e a perspectiva claramente funcionalista”, além de expressar “a contradição de um projeto que, para ser realizado, depende da máxima competência técnica e mínima consciência política dos professores, duplo alvo dessa política denominada, eufemisticamente, ‘profissionalização’ ” (SHIROMA, 2003, p. 74).

Da mesma maneira, a legislação brasileira também não ajuda. Em relação à LDB, Veiga (1998), por exemplo, analisa alguns pontos que colocam em dúvida o que se propõe como parâmetro para a formação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional docente. Um dos pontos diz respeito ao prevalecimento da figura do técnico-especialista centrada na instrumentalização do trabalho pedagógico por meio da *capacitação em serviço* – art. 61, inciso II da LDB. Um exemplo disto ficou bem explicitado na proposta de um dos candidatos à presidência nas eleições de 2009: colocar dois professores por sala da primeira série de ensino fundamental. Mas ora, se não há professores ou recursos para contratar novos professores e atender uma demanda como essa, que tipo de intenções há por trás de tal proposta? Capacitação em serviço ou formação em serviço, ambos contribuindo para a desvalorização e desintelectualização docente pelo aligeiramento e simplificação da

formação, além da carência teórica? Ou ainda, trabalhadores contratados a custo baixo ou nulo?

Para Veiga (1998), outro ponto a ser considerado na LDB se refere à falta de explicitação e não formulação de exigências quanto à criação dos institutos superiores de educação, necessárias a uma política que viabilize acesso, comunicação e pesquisa entre universidade e escola. Faltam critérios que evitem a privatização, a expansão desordenada e consequente formação aligeirada, paralela e, de certa forma, duplicada à da universidade. E pensar em critérios significa evitar que a tríade pesquisa, ensino e extensão, normalmente associada à universidade, deixe de ser referência na formação docente. O que leva a outro ponto analisado por Veiga: a falta de sustentação de uma proposta orientada para a pesquisa, dificultando a promoção de políticas que facilitem seu desenvolvimento, a produção de conhecimento, ciência no âmbito educacional, a partir da vivência docente.

De acordo com Quixadá Viana (2004, p. 39), “valorizar a pesquisa como eixo norteador da sua prática de professor é viver e compartilhar o dia-a-dia com outros professores e alunos”. É compartilhar a construção e reconstrução do conhecimento com quem está envolvido diretamente no processo ensino-aprendizado, eixo que viabiliza a práxis, tão cara ao profissional docente.

Ainda em relação à pesquisa, o Conselho Nacional de Educação (CNE), de acordo com Moraes e Torriglia (2003, p. 48-9), concebeu um parecer que gera dúvidas em meio a contradições apresentadas em duas versões de um mesmo documento, *Proposta de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Os documentos, de maio de 2000 e abril de 2001, foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovados posteriormente como Parecer CNE/CP 009/2001, servindo de base para a Resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002.

As duas versões do documento analisadas são prolixas, idealistas e extremamente propositivas e prescritivas em seu discurso de expectativas de excelência nas políticas de formação docente [...]. De maneira geral, ao mesmo tempo propõem e restringem, salientam e reduzem, liberam e selecionam (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 49).

Para as autoras, o documento é bem elaborado, mas carece quanto a referenciais teóricos, apresentando um conteúdo abrangente e descrito superficialmente com “belas palavras, boas intenções, sem dúvida, mas distantes do que se tem efetivado na prática” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 50), como um *dever-ser*, um “sermão esperançoso” típico dos documentos do MEC (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 56).

Das duas versões, é possível inferir que a proposta de governo tende a reduzir a pesquisa a uma série de procedimentos e instrumentos de ensino, dissociados dos aspectos teórico-metodológicos da produção do conhecimento, pois, no que diz respeito a este último, na primeira versão há referências ao conhecimento e saberes produzidos em diferentes âmbitos, excluídas da segunda versão para dar lugar à relação direta entre formação profissional e desenvolvimento de competências (MORAES e TORRIGLIA, 2003) na mesma linha do superprofissional sugerido pelo relatório para a Unesco sobre a educação do séc. XXI, *Educação: Um tesouro a descobrir*, de 2001.

A conclusão das autoras é que o documento não trata a pesquisa como construção, mas como uso de instrumentos atrelados à aquisição e formação de competências no cotidiano; dissocia pesquisa e produção de conhecimento. Com isso, é desconsiderado que competências são capacidades que se apoiam em conhecimentos, e que conhecimentos são produzidos a partir de pesquisa. E no caso do documento, a pesquisa está subjugada à ocupação da realidade, a um alcance mais eficaz de objetivos, e não ao desenvolvimento do conhecimento e intervenção sobre a realidade (MORAES e TORRIGLIA, 2003). Para as autoras, o documento demonstra um duplo aspecto mistificador do idealismo, de um lado é positivista e de outro especulativo.

Mas há outros documentos que influenciam nos processos educativos, em especial a profissionalização docente. Documentos emitidos, por exemplo, por organizações de âmbito global, como a Unicef ou Banco Mundial, cujos interesses são decididamente divergentes no tocante aos países centrais e periféricos, e que abordam também aspectos associados a questões financeiras como o custo-professor, associando diretamente a escola a um sistema de gerenciamento empresarial. Documentos cuja comparação envolve diversos países sem considerar o ambiente de trabalho e variações “e inúmeros fatores que influenciam o serviço do pessoal escolar” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 115).

Há de se questionar ainda que tipo de consequências terão as políticas públicas de remuneração por desempenho dos professores, tão valorizadas midiaticamente e que responsabilizam o professor, incentivam a competitividade, a classificação e o tecnicismo, tendo em vista que o bônus está diretamente associado ao sucesso nas avaliações de seus alunos, promovidas pelas redes estaduais. Principalmente se for considerado que, de acordo com Correia e Matos, a vinculação a um projeto de melhoria nos resultados escolares, um reforço à concorrência por financiamentos, “não significa necessariamente a vinculação a um desejo de transformação” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 192), mas sim, a possibilidade de mais recursos e melhor posicionamento social, normalmente atrelado à lógica da reprodução.

Por exemplo, nos Estados Unidos, a implantação, em alguns estados, de programas de remuneração por desempenho veio atrelada a novos padrões curriculares, “novos testes alinhados com esses padrões, novas regras para promoção e graduação de estudantes e novas metodologias para publicação de resultados e comparação de escolas” (BROOKE, 2006, p. 379). Pesquisas mostram que realmente houve melhora nos resultados das avaliações e há escolas que podem mesmo ser fechadas caso não alcancem os padrões estabelecidos. Entretanto, segundo Brooke, esse tipo de política tem ingredientes básicos que não podem ser adotados inadvertidamente sem uma análise de suas consequências:

- a decisão por parte das autoridades de tornar públicas as diferenças de nível de desempenho das escolas (ingrediente autoridade);
- o uso de testes ou procedimentos padronizados para fornecer este tipo de informação (ingrediente informação);
- os critérios para analisar esta informação e para determinar quais escolas têm melhor desempenho (ingrediente padrões);
- os critérios para a aplicação de incentivos ou sanções conforme os padrões estabelecidos (ingrediente consequências) (BROOKE, p. 379).

Ainda de acordo com Brooke (2006), no Brasil faltam condições que viabilizem a aplicação de sucesso desse tipo de política pública, pois não há nem investimento suficiente, nem participação da comunidade nas decisões.

Do mesmo modo, após análise de algumas políticas avaliativas estaduais, Brooke (2006) traz algumas informações interessantes: no Ceará, há premiação para as escolas que tiram boas notas na avaliação, mas como a média de desempenho é critério único, não há indicadores sobre o nível socioeconômico dos alunos ou a rotatividade de pessoal, gerando dúvidas sobre a eficácia do prêmio; no Rio de Janeiro houve muitas mudanças quanto aos critérios e o último sistema, analisado pelo autor, continua com dificuldades quanto à rotatividade de pessoal e falta de participação da comunidade, apesar de ter critérios diversificados que avaliem a gestão escolar, características socioeconômicas dos alunos e específicas da escola; no Paraná, foi possível identificar um sistema não de responsabilização, mas de finalidade diagnóstica, com participação da comunidade, opinião de alunos e gestores, implicando que a responsabilidade pelo sucesso da escola não recairia sobre o professor, mas sobre a Secretaria de Educação. Entretanto, o modelo de avaliação caiu com o governo em 2003.

Enfim, independente do tipo de avaliação, os processos continuam voltados para uma perspectiva de homem conteudista, que apenas saiba ler e fazer contas, repetindo padrões de dominação para atender a demandas do mercado. Aprende-se para fazer a prova e nada mais.

Ou seja, o objetivo não é a constituição do aluno como um ser humano consciente e questionador da realidade na qual se insere, mas o controle e a autoridade que se tem sobre o que acontece na escola. E o pior, é que também não há apoio às escolas que não têm um bom resultado (BROOKE, 2006) – uma política punitiva que desconsidera os contextos locais.

O fato é que, além das políticas públicas para a educação acima citadas, há outras mais que de alguma maneira desfavorecem o profissional docente e seu trabalho: a própria LDB que favorece a intensificação do trabalho docente; as Diretrizes Curriculares Nacionais que privilegiam a cultura em massa e europeia e desconsideram a diversidade cultural brasileira; leis e contratos que possibilitam a entrada de capital privado, promovendo a distorção da escola pública para uma escola à mercê do mercado e, quem sabe futuramente, para uma escola-empresa. Ou seja,

As prescrições das reformas educacionais sobre a atuação docente significam, como se observa ao analisar a legislação que as descreve, transformações na organização e gestão escolar. Assentam-se na lógica da produtividade, da eficácia e eficiência, excelência na prestação de serviços (AUGUSTO, 2005, p. 7).

Resumindo, faltam políticas públicas que aumentem os investimentos na área educacional e que criem índices para acompanhar detalhadamente a alocação de recursos e investimentos – principalmente se considerarmos que houve um ano em que apenas 25% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) chegaram às escolas. Faltam políticas públicas que coloquem o professor em apenas uma escola, com carga horária diferenciada para atividades fora de sala de aula; políticas que façam cumprir a quantidade de alunos em sala de aula a um número viável para melhoria do atendimento e acompanhamento dos mesmos.

Assim, é razoável concluir que ao invés das políticas públicas promoverem o desenvolvimento profissional docente, para a melhoria do ensino, da sua democratização com suporte pedagógico, incentivam à desqualificação do trabalho docente quando o profissional não assume sua própria capacitação; estimulam a divisão entre o trabalho concreto e o trabalho abstrato, promovendo, conseqüentemente, o estranhamento do trabalho; desconsideram a importância do desenvolvimento da pesquisa na formação inicial e suas conseqüências no trabalho docente; favorecem a formação em serviço aligeirada, desconsiderando a necessidade de aprofundamento teórico para lidar com a sociedade atual; privilegiam a prática em detrimento à teoria, ou seja, a desintelectualização docente; e provocam a proletarização docente por meio de controle e divisão do trabalho.

Enfim, as políticas públicas educacionais elaboradas nos últimos 15 anos têm lenta e continuamente desgastado a imagem do profissional docente, sua formação profissional e atuação, assim como a imagem da escola pública, sempre em benefício da desresponsabilização do Estado e da abertura para capitais privados, dando margem ao Estado neoliberal, à nova ordem mundial, que privilegia uma minoria dominante, estável economicamente, e uma cultura etnocêntrica. Privilégios dados a uma minoria muito distinta da multiculturalidade brasileira.

### **3.3 O cotidiano e a vivência escolar: reflexos do e no trabalho docente**

Apesar das políticas públicas orientarem o trabalho docente, ele não é influenciado apenas por elas. Para que surtam efeito é necessário que sejam, de alguma maneira, aceitas no espaço escolar, ou seja, há de se considerar a aceitação, implementação e execução das políticas públicas na escola, a influência da própria escola, como grupo relacional, no trabalho docente e vice-versa. De fato, como a escola é um espaço de socialização, uma instituição formada por pessoas, cada escola tem características próprias, não limitadas à organização do trabalho escolar que estabelece os horários, as disciplinas e regras de convívio, mas características definidoras de um espaço singular, com suas peculiaridades, seja local, temporal, humana ou administrativa. Algo que poderia ser chamado de cultura da escola, ou identidade escolar, perceptível a qualquer que tenha de mudar de escola; há um ritmo diferente, apesar de ainda ser uma escola como qualquer outra.

Essas características específicas podem ser consideradas como resultante do convívio coletivo, das várias formas de lidar com a dinâmica escolar, com a organização do trabalho escolar, com os processos do trabalho docente aos quais o grupo tem de se adequar e no qual a participação de cada um dos que ali está interfere de alguma maneira; um espaço no qual servidores, alunos e seus responsáveis se manifestam, ainda que uma manifestação silenciosa, de aquiescência.

E é esse mesmo espaço, constituído na coletividade, que influencia o professor e seu trabalho, pois apesar de todo professor se constituir profissional a partir de lembranças de suas vivências como aluno, durante sua formação inicial e ao longo dos anos de trabalho em sala de aula e nas formações contínuas, há momentos nos quais o espaço escolar e sua dinâmica são tão particulares que o professor de alguma maneira se adéqua a ele, ao seu ritmo.

De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 35), “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas

capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. Isso significa que “o trabalho docente trata do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do *métier*” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 35).

A escola é um espaço constituído de pessoas que expressam vontades, desejos, emoções, um espaço no qual as pessoas se manifestam, independente da ideologia à qual estão atreladas. Então, não é possível desconsiderar a influência das reuniões pedagógicas ou encontros com coordenação e, ainda, orientações pedagógicas; a influência que um corpo docente tem no trabalho de um professor; ou a influência das decisões tomadas pela direção da escola mediante determinações externas; ou mesmo as consequências do ter de lidar com grupos de alunos e seus responsáveis que são atendidos na escola.

Esses personagens constroem o espaço escolar e oferecem condições, por meio das contradições típicas e oriundas das relações de trabalho, para que o professor possa refletir, ou não, sobre seu trabalho, sua atuação e conflitos. Condições que podem fazer com que o professor se sinta seguro quanto ao que está desenvolvendo, de modo a garantir sua aceitação e inserção em um grupo, a possibilitar a criação de um sentido de coletividade, de participação no cotidiano escolar, eliminando a sensação de solidão que permeia o trabalho docente em sala de aula.

Aliás, uma autonomia que, de acordo com Correia e Matos (2001), é valorizada pelas políticas públicas, refletindo-se no aumento crescente dos dispositivos de controle e das responsabilidades voltadas para a resolução de problemas, nem sempre compatíveis com o trabalho docente e a escola. Os projetos, as avaliações, a responsabilização e certa dependência em relação ao mercado entram na escola aumentando a quantidade de atividades a serem executadas, com o argumento de melhorarem o resultado do trabalho docente e, conseqüentemente, seu status profissional. Porém, são resultados não palpáveis, cada vez mais criticados, pois os mecanismos de controle parecem aumentar a cada dia.

Ainda com Correia e Matos (2001), essa contradição entre se dispor a um trabalho a mais e não perceber ou ter reconhecidos os resultados alcançados, induz os professores a se protegerem simbolicamente por meio do isolamento, do domínio, por vezes autoritário, da porta da sala de aula para dentro – é uma forma de assegurar equilíbrio nos conflitos profissionais. Um comportamento de isolamento que pode ter conseqüências nas ações de educação continuada em serviço, no espaço e tempo da coordenação pedagógica, no reforço a processos interativos, no fomento à reflexão da prática pedagógica e da organização do

trabalho pedagógico da escola, tão valorizados nas coordenações pedagógicas (FERNANDES, 2007).

Talvez, para evitar esse isolamento seja preciso utilizar esses momentos a favor de algo que vá além das discussões sobre a organização do trabalho pedagógico, dos projetos assumidos, das determinações burocráticas. Talvez, seja possível não assumir propostas que se limitem a informações, saberes ou modelos ideias ou propostas de análise das práticas em torno de situações problemas, como, por exemplo, sugere Perrenoud (2002), mas algo que promova discussões sobre as concepções de mundo, de trabalho e de escola, momentos em que sejam descobertas as contradições ocultadas, ou não, pelo atual contexto histórico; contradições que o coletivo se propõe a discutir e transformar em algo positivo para a elevação moral e intelectual do homem. Assim, seria possível uma real transformação em conjunto e não de cada indivíduo isolado, em seus individualismos, da mesma maneira como é proposto a ser feito com os alunos: a construção de uma consciência filosófica. Caso contrário, corre-se o risco de valorizar, ainda mais, o individualismo e isolamento típicos do professor que tenta se proteger simbolicamente.

Além disso, é importante ressaltar que um profissional docente assume seu ponto de vista frente ao grupo com o qual trabalha, pois compreende a importância desse posicionamento, percebe que as pessoas com as quais convive são influenciadas, direta ou indiretamente, por sua ideologia e, por isso, sua posição como trabalhador numa escola, não poderia ser diferente. Não um posicionamento incompetente, conflituoso, de desafio ou de descrédito, assim como apontam Correia e Matos (2001), pois estes tendem novamente a isolar o professor, mas um posicionamento agregador, cujo interesse comum é encontrado a partir do questionamento da adequação às circunstâncias concretas nas quais vive o trabalhador e de a quem a escola deve servir (KUENZER, 2002).

Por exemplo, se forem analisados os conteúdos trabalhados na escola, há de se considerar a possibilidade de homogeneização do processo e tempo de aprendizagem, pois se servem aos interesses da minoria da população,

então devem ser selecionados aqueles conteúdos que se relacionam de modo mais direto às suas necessidades [dos alunos], principalmente se aquelas relativas ao exercício do trabalho e da cidadania, ou seja, os conteúdos que permitam à maioria da população usufruir de seus direitos e participar ativamente da vida política do país, além de participar dos benefícios gerados pela produção (KUENZER, 2002, p. 192).

E, para esse tipo de seleção de conteúdos, não cabem decisões pautadas pelo individualismo. Mais uma vez, há de se considerar a mobilização do grupo de profissionais dentro da própria escola, ou mesmo da rede de ensino por meio de sindicatos.

A criação de uma unidade de trabalho gera cumplicidade no grupo – não necessariamente consensual, mas como um dissenso qualificado – contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da relação com as pessoas com as quais se convive, para a motivação pessoal, e, portanto, para se evitar o *mal-estar docente*, atualmente associado a “ ‘males’ de estima pessoal e de reconhecimento de si e [cujas] fontes primeiras [são] as mudanças qualitativas verificadas nas sociedades ocidentais ao longo deste século” (LOPES, 2001, p. 57). Além disso, apesar do mal-estar docente estar associado a questões relacionadas ao contexto socioeducativo, escolar e individual, há ainda possibilidade de interferência de outras variáveis como os sistemas de ensino, os níveis de ensino, a matéria ensinada, as fases de desenvolvimento da carreira, o gênero (a maioria do corpo docente é feminina e o estereótipo da mulher faz tudo – dona de casa, que trabalha, cuida dos filhos, é independente, responsável por todos a sua volta – facilita a criação de um perfil utópico a ser frustrado).

Ou seja, a cumplicidade no grupo é uma forma de auxiliar na melhoria das condições de trabalho, entendidas como um conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola (KUENZER; CALDAS, 2009).

Garantir o trabalho em grupo é garantir concentração e confiança para lidar com problemas que envolvam questões pedagógicas, o estabelecimento do trabalho coeso e centralizado, pois há um *direcionamento comum* a todos que ali convivem. E, nesse sentido, é razoável dizer que *o professor está na escola*, pois sua participação a transforma, seu trabalho é integrado ao coletivo, ao mesmo tempo em que se posiciona como indivíduo, dotado de individualidade. Suas singularidades complementam o grupo sem com isto desconsiderar suas contribuições como únicas, genuinamente originais, por terem sido ponderadas na individualidade. As idiosincrasias humanas são insubstituíveis.

Mas, ao mesmo tempo, *a escola está no professor*, pois o professor reconhece seu trabalho na escola como parte de si, como possibilidade de crescimento mediante a discussão, as contradições típicas das interações humanas. Na escola o professor vivencia os acontecimentos enquanto se apresentam e assume as responsabilidades que lhe cabem individual e coletivamente; experimenta e aprende com a convivência com os alunos e os

outros colegas por estar presente num espaço agregador de diferentes pontos de vista e assim, talvez, perceba o quão complexo é o próprio trabalho. É criado, assim, o novo a partir do velho, aprende-se com os colegas, reconstrói-se na coletividade, nas discussões, nos problemas e contradições surgidas.

De acordo com Tardif e Lessard (2011), as relações vivenciadas pelos professores são rápidas, imediatas, imprevisíveis e visíveis, públicas; o professor parte de alguma coisa que sabe e que os alunos não sabem, mas devem aprender numa relação discursiva de superioridade, mas que poderia não existir se houvesse o reconhecimento de que o aluno também pode participar da construção do espaço escolar, assim como propõe Pistrak (2008). Dessa forma, o professor não desconsideraria o aluno como objeto de seu trabalho, mas faria uma releitura da relação considerando o aluno como indivíduo, sociável, afetivo e diverso, ou seja, como ser humano (TARDIF; LESSARD, 2011).

Assim, não é possível desconsiderar a influência ética, moral e, conseqüentemente, política do professor naqueles com quem compartilha o espaço, mesmo considerando a possibilidade de um compartilhamento unilateral, autoritário. Uma influência não isenta de manifestação, ainda que silenciosa, e também não isenta de resposta, ainda que silenciosa. Se uma criança é agredida verbalmente por questões étnicas ou sexuais, o silêncio é uma manifestação; se uma criança recebe demasiada atenção por questões culturais ou políticas, é uma forma de manifestação; se o professor diz “coitadinho de fulano, sua mãe é faxineira”, é uma manifestação. E a conseqüência imediata desse comportamento é a assunção de um posicionamento ideológico, seja ele qual for, mesmo inconsciente, e ainda que não visível na constituição dos processos ideológicos e da subjetividade daqueles com quem o professor convive. Mormente, são desconsideradas diferenças que, antes de qualquer coisa, representam a igualdade entre seres humanos, e, de alguma maneira, possibilitam que os alunos demonstrem como querem ou lidam com o mundo; essa é uma das maneiras de elaborar sua própria realidade e definir sua identidade.

Além disso, ainda há a influência das famílias dos alunos. Se há alterações na organização escolar e nas atividades docente, de modo a assumir as mudanças sociais e econômicas, a hipertrofia da escola e, conseqüentemente, do trabalho docente, para alguns responsáveis pelos alunos

é demasiado, e para outros é insuficiente; enquanto uns não compreendem o sentido de seu trabalho e algumas famílias não oferecem à escola o apoio individual e coletivo necessário, a outros diria que tudo isso lhes parece pouco, que nunca estão satisfeitos, que não valorizam e, inclusive, menosprezam seu trabalho (ENQUITA, 1998, p. 25).

Assim, é inegável a necessidade do professor de reconhecer e se posicionar política, ética e moralmente; uma posição que, talvez por falta de compromisso, de conhecimento teórico ou de reflexão, tem viabilizado a eliminação ou manutenção do aluno na escola e, por conseguinte, em uma classe social e uma profissão.

Aliás, Freitas (2009), ao tratar dessa eliminação e manutenção do aluno na escola, analisa o binômio manutenção/eliminação como contrários de uma mesma realidade, uma contradição associada à origem social do aluno:

- manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
- eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
- manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, evasão;
- eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola (FREITAS, 2009, p. 242)

Para o autor, a superação dessa contradição só é possível com a superação da luta entre os contrários capital/trabalho. No entanto, não se deve esperar que estas duas contradições (capital/trabalho e eliminação/manutenção) se resolvam da mesma forma (FREITAS, 2009, p. 245). O profissional que trabalha para a melhoria do ensino e do desenvolvimento social, tenta romper com esse ciclo de eliminação e manutenção expondo e ponderando a respeito da realidade vivenciada; assumindo a responsabilidade por sua atuação, por sua prática, transformando-a em práxis, em trabalho; refletindo sobre seu posicionamento, sobre a maneira como expõe suas crenças; instigando a transformação social de forma consciente e intencional. Mais uma vez, é necessária uma análise das concepções de mundo nos momentos coletivos. Ademais, que mal há em saber como cada personagem na escola compreende e gostaria de ver o mundo? É uma maneira de assumir a intencionalidade do trabalho docente e, quem sabe, reconhecer a impossibilidade do aluno ideal ou do professor ideal.

Além disso, nessa busca ao ideal, corre-se o risco da avaliação frequente, da avaliação que exclui mediante uma fala, um sorriso, um jeito ou um cheiro que não agrada. Uma avaliação valorizada pelas políticas públicas hierarquizantes e pelos preconceitos culturais, típicos dos contrários capital/trabalho e que refletem na manutenção/eliminação, assim como aponta Freitas (2009).

Mas o professor também avalia o aluno em relação à aprendizagem; avalia a si próprio, por meio da autorreflexão; avalia a escola, por ser a instituição na qual trabalha; e

avalia a rede de ensino por expressar o poder público que representa e que o representa. O professor avalia e puni, avalia e incentiva, avalia e atua sobre valores, avalia e questiona, avalia e sugere. Entretanto, frente a tantas formas de avaliar, a avaliação tem tomado um posicionamento muitas vezes central no trabalho docente, uma centralidade isenta de objetivos claros, para a intervenção do Estado e contra a autonomia escolar.

De acordo com Correia e Matos, essa perspectiva de avaliação promove a ideia de

um produto e um dispositivo de estruturação de novos sistemas de (inter)mediações institucionais que envolvem tanto uma redefinição dos mecanismos de controlo do trabalho docente e discente, como ainda uma reordenação dos referenciais em torno dos quais se define o seu sentido (2001, p. 118).

É fato que, na maior parte das vezes, o professor acaba rendendo-se ao que é comum e consolidado na escola e ao que é culturalmente aceito, mesmo diante dos conflitos gerados (SILVA, 2010). Entretanto, havendo a possibilidade de diálogo, espaço para as diferenças, o trabalho do professor pode se estabelecer como profissional e questionar essas imposições que aos poucos vão tomando conta do espaço escolar e desqualificando seu trabalho. Além disso, Silva (2010) traz as diferentes práticas para as quais os professores devem se atentar – práticas imitativas, conservadoras, contraditórias, criadoras – de maneira que o professor possa assumir

posturas investigativas e compreender a necessidade de revisão de rotina, que por seu caráter reprodutivista, podem comprometer a transformação das realidades educacional e social. Acreditar nessa possibilidade é acreditar na superação de uma formação baseada na racionalidade técnica e na capacidade dessas profissionais de compreender sua formação como um processo em permanente construção (SILVA, 2010, p. 74).

Reconhecer suas próprias práticas representa um ganho profissional, não apenas por meio da autorreflexão individualizada ou autoavaliação pois, neste caso, é admissível o risco do individualismo apontado por Correia e Matos (2001), ou da prática reflexiva apontada por Perrenoud (2002), mas a autoavaliação autônoma e profissional, que poderia ser auxiliada com o desenvolvimento de pesquisa na formação inicial e com a valorização da práxis no contexto do trabalho docente. A autoavaliação, apontada por Contreras (2002), não no sentido burocrático, dirigida à administração, mas entendida como a forma de iniciar um diálogo social sobre as características escolares, “os problemas que a atingem e as contradições em que vive” (CONTRERAS, 2002, p. 275).

Reconhecer as vantagens de se mobilizar para a integração com o grupo de trabalho, da participação ativa no que acontece na escola, da troca de ideias com os outros professores, do acompanhamento das políticas públicas que influenciam direta ou indiretamente na escola, da crítica ao que lhe é apresentado como único ou certo, da exposição de realidades aos alunos, significa estabelecer um rol de padrões a serem alcançados que, infelizmente, também implica num processo de intensificação do trabalho docente, como apontado por Barbosa (2010). Algo para o qual ainda não é possível enxergar uma solução imediata.

Com tudo isso, talvez seja interessante estabelecer parâmetros para um profissional ideal. Talvez seja interessante considerar a possibilidade de ser um profissional ideal. Mas isto é impossível. Não há profissional perfeito com base em um perfil ideal, nem um aluno ou escola perfeitos, baseados em um perfil ideal. O que se deve levar em consideração é que as diferenças e a não padronização são instrumentos ricos na superação das contradições sociais que se apresentam na sociedade atual, principalmente porque o trabalho do professor é lidar com o outro, com um sujeito e não com um objeto, um sujeito à mercê das relações estabelecidas, da forma como é percebido e tratado.

### **3.4 Transmitir, facilitar, mediar, ensinar: qual é a função docente?**

O professor, à mercê de políticas públicas que, muitas vezes, o desqualifica e o mobiliza a um desgaste identitário e social, influencia a escola e é influenciado por ela, trafega por situações pessoais e profissionais que às vezes o desanimam, desmotivam-no por perceber a impossibilidade de se alcançar um perfil ideal ou a perfeição profissional, e às vezes o incentivam favoravelmente em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno, e de si mesmo, para a elevação da consciência moral e intelectual. O mesmo professor que dispõe de saberes e práticas para compreender e interferir na própria realidade, dando significado ao pensamento conceitual e que precisa compreender o quão fundamental é, para a definição de sua função, a existência de uma relação predominante com o saber, com a teoria que possibilite o desvelamento da(s) realidade(s).

E isso não quer dizer *valorizar a teoria em detrimento à prática*. Posicionar-se a favor apenas da teoria na formação e ação docentes, como num teoricismo, implica em desconsiderar o conhecimento como histórica e culturalmente construído, fundamental para a materialidade prática, impossibilitando a práxis, colocando o ensino como apoiado numa subjetividade incapaz de promover uma real transformação social, uma subjetividade desestimuladora de qualquer mudança para a diminuição das diferenças sociais.

A consequência desse teorismo, por exemplo, é a criação de um perfil ideal no qual o bom professor tenha, por um lado, compreensão e domínio de conteúdos científicos considerados curricularmente imprescindíveis, normalmente vinculados a uma visão etnocêntrica, desconsiderado de humanidade, historicidade e praticidade, traços inerentes ao desenvolvimento do conhecimento; e, por outro lado, um perfil de bom professor que apenas explique bem, com clareza, que traduza o conhecimento de forma a torná-lo acessível aos alunos, transformando o professor em um bom tradutor e os alunos em receptores (CORTESÃO, 2006).

O teorismo ou a valorização da teoria pela teoria, por um lado, permite que o professor se coloque acima do conhecimento local, do conhecimento construído e ponderado coletivamente, promovendo, talvez, a soberba intelectual como manifestação de poder e autoritarismo e que reflète negativamente na relação professor-aluno, assim como aponta Zuin (2008). Por outro, cria uma situação que facilmente insere o professor numa escola meritocrática e monocultural, concebida pelas teorias do *handicap* biológico e sociocultural<sup>22</sup>, bem como pelas orientações behavioristas do ensino e “algumas propostas da pedagogia por objectivos”, como aponta Cortesão (2006, p. 56). Situações que, de uma forma ou de outra, se resumem a descrever a função docente como simples transmissão de conteúdo e o professor como tradutor de conhecimento produzido por outrem (CORTESÃO, 2006).

Porém, tão pouco é preciso *valorizar a prática em detrimento à teoria* como eixo da função docente. Nesse caso, o trabalho docente é impulsionado ao tecnicismo que se apoia em padrões e técnicas, na reprodução e no alijamento da consciência decisória quanto ao que está sendo feito ou assumido no âmbito escolar ou fora dele, como numa perspectiva positivista que distancia o professor do aluno e mantém um viés de objetividade, controle e mensuração, reforçando a experimentação para se alcançar algo adequado, reforçando o individualismo ao invés da coletividade – é a práxis reiterativa de Sánchez Vázquez (2007).

Aliás, um viés de objetividade exacerbada, muitas vezes incentivado por meio da tecnologia que tanto modificou e facilitou o acesso à informação nos últimos anos. Uma tecnologia que, por um lado, é vista como um recurso salvador, como se fosse, por si só, solução para qualquer problema; e, por outro, é vista como vilã de todos os problemas, quando, no entanto, a tecnologia é apenas instrumento, objeto de uso, não dotada de interesse próprio, mas simples manifestação de interesses, pois, como é produção humana, satisfaz necessidades e cumpre objetivos.

---

<sup>22</sup> Teorias que justificam as dificuldades de aprendizagem como deficiência inata e cultural.

E, nesse caso, o termo tecnologia não se refere apenas ao acesso à *internet*, *blogs*, redes de aprendizagem e comunicação, cursos *online*, celulares ou qualquer outro produto tecnologicamente de ponta, mas também a outras possibilidades antes não experimentadas, como a relativa facilidade em se publicar livros no mercado independente ou, com um computador de mesa comum, criar, produzir e vender material audiovisual, ou mesmo música, em CDs e DVDs, em feiras e bazares. Uma manifestação social que demanda o uso de técnicas e que reproduz o anseio da sociedade por novos padrões de relacionamento, de acesso à cultura e conteúdo, ao mesmo tempo em que cobra do professor mais do que simplesmente a utilização de recursos tecnológicos (livros, mídias, audiovisuais, *internet* etc.) no processo ensino-aprendizagem.

Além disso, há de se considerar que, de acordo com Mendes (2003), é interesse do Estado desenvolver “toda uma estratégia de autolegitimação mediante discurso e prática das políticas públicas” produzindo uma linguagem diferente, sedutora, permeada de segundas intenções, “com objetivo de envolver os diversos agentes sociais numa lógica e numa dinâmica de responsabilidades na realização de tarefas concebidas por tecnocratas a distância” (MENDES, 2003, p. 2), não limitadas às perspectivas de organização de escolar – como pretende a proposta de “qualidade total” toyotista.

E, isso é refletido na insistência, assim como na inconsistência, em se afirmar que a função docente é facilitar a aprendizagem, ou que a função docente é mediar o aprendizado, num processo de coisificação do conhecimento que transforma o trabalho pedagógico em prática pedagógica, desmobilizando o trabalho de seu aspecto epistêmico e utilizando um termo prática, retirado do senso comum (BEZERRA; SILVA, 2006). O trabalho docente é imaterial e, portanto, a função do professor não se centra na valorização da prática, da técnica, nem dos *ready-mades*<sup>23</sup> pedagógicos, mas na elaboração do conhecimento, na disposição em recriá-lo, criticá-lo, situá-lo historicamente, ao invés de simplesmente transformá-lo em mercadoria.

Entretanto, é preciso reconhecer que a técnica, como *práxis*, pode alcançar um aspecto do sujeito não valorizado na perspectiva tecnicista; um aspecto disposto a partilhar e construir conjuntamente em prol de uma escola que não atenda apenas demandas mercantilistas. Mas, para tal, “é preciso que a técnica seja fertilizada pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidade, pelo compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade, da criatividade” (RIOS, 2010, p. 96).

---

<sup>23</sup> *Ready made* é um estilo artístico baseado na arte conceitual de Marcel Duchamp – uma forma de fazer releituras do velho.

Se há interesse em organizar uma aula diferente, criativa, com uso de materiais diversos, seja por meio do uso de livros-texto, apostilas ou objetos de aprendizagem, elaborados, que seja feito. “O professor pode utilizar quantos recursos sentir necessários para auxiliá-lo, mas a dependência dos meios estruturadores da prática é um motivo de desqualificação técnica em sua atuação profissional” (SACRISTÁN, 2008, p. 155). Nesse sentido, a função de ensinar assume as dimensões ética e estética, às quais Rios (2010) refere-se e que são bem vindas na constituição profissional do professor.

Aliás, quanto ao professor ser mediador do aprendizado, há de se considerar ainda outro aspecto. A mediação, de acordo com Vigotski, refere-se aos “sistemas de signos e ao papel que estes desempenham nas relações dos homens com o seu contexto social” (TUNES; TACCA; JÚNIOR, 2005, p. 694). Assim, as interações entre o homem e o mundo acontecem por meio das leituras e modificações que o homem faz no e do próprio ambiente, propiciando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesta perspectiva, o aprendizado se dá através da experiência do próprio aluno, determinada pelo meio, e cujo papel do professor é dominar o conhecimento de modo a organizar e planejar possíveis interações. Isto significa que o professor deve ter um extenso aporte teórico, de forma a compreender a totalidade imediata do conhecimento com o qual está lidando e as necessidades de aprendizagem, para, com isto, auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos alunos. De acordo com Facci (2004, p. 185), “o processo educacional é trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado por professores e alunos”.

Assim, a função do professor não é a de um mediador. O professor pode, e deve, viabilizar a produção do saber no interior das relações sociais como parte da realidade socio-histórica, por meio de uma ação pedagógica mediadora entre o cotidiano do aluno e as esferas não cotidianas da vida social (FACCI, 2004). Uma ação em que “os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano de modo que se produzam neles necessidades não cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, ético-filosóficos e políticos” (FACCI, 2004, p. 233) – as dimensões técnica, estética, ética e política às quais Rios (2010) se refere na constituição do profissional docente.

Voltando à questão da importância da teoria, o professor, cujo trabalho é *vivo*, coloca-se numa posição que demanda constante reflexão e fidelidade à construção do conhecimento por meio de seu trabalho, tornando imprescindível que tenha “um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido”, caso contrário,

terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços nas várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (FACCI, 2004, p. 244).

Além dessas perspectivas funcionais docentes, há, ainda, a tendência a valorizar o professor com base na *prática por assimilação*, caso este em que a formação acadêmica não importa, tornando mais importante o que o professor aprendeu em seus anos como aluno na educação básica. E, nessa perspectiva, qualquer ex-aluno poderia ser professor, uma perspectiva pautada no senso comum, num

processo de formação docente inicial experimentado por todos os estudantes na sua trajetória escolar e suas implicações favoráveis ao exercício do magistério por todos aqueles suficientemente escolarizados, mesmo que essa escolarização não inclua cursos de licenciatura ou similares (RAPOSO, 2006, p. 270).

Uma perspectiva limitada à vivência do aluno nos bancos escolares e que, de certa forma, também é voltada para a prática, para um aspecto artesanal, no qual é suficiente o que foi apreendido ao ver seus professores, sendo que cada um deverá ser capaz de definir o que é bom ou ruim para sua atuação.

E isso significa considerar apenas a experiência subjetiva de cada indivíduo a ser professor, nos processos de elaboração do conhecimento *práxico*, fundamental para o incremento do trabalho docente; significa desconsiderar o conhecimento psicológico e sociológico que propiciam o reconhecimento do progresso cognitivo do aluno; desconsiderar a existência da pedagogia como campo de elaboração sistemática de conhecimento; desconsiderar a consciência do potencial transformador social e político do processo educativo, e não questionar para que e quem serve a escola, como se ensina, com que finalidade, condições e recursos. É uma forma de valorizar a prática pedagógica no lugar do trabalho pedagógico, sendo este marcado pela intencionalidade.

Assim, mediante as várias perspectivas para se tratar a função docente, fica evidente a impossibilidade de considerá-la centrada somente na teoria (o teorismo), somente na prática, ou no aprendizado por assimilação, ou mesmo na perspectiva do dom, historicamente arraigada na percepção do trabalho docente (HYPOLITO, 1997). São perspectivas que revelam a necessidade do diálogo entre a prática e a teoria, pois a “atividade teórica”

proporciona “conhecimentos indispensáveis para transformar a realidade ao elaborar idealmente teorias que a explicam e ao modificar as ideias a respeito delas” (SILVA, 2010, p. 68); e a atividade prática propicia o exercício da transformação ao ver em ação seu trabalho de (re)significação da realidade.

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva (sic) de mútua supervisão e construção de saber inter pares (sic) (ROLDÃO, 2007, p. 102).

Dessa forma, é possível identificar o trabalho docente com um trabalho edificante que rompe, que “predispõe as pessoas, e as instituições, para a indagação e para a emancipação” (VEIGA, 2009, p. 37) na tentativa de superar a mera transmissão ou reprodução de conteúdos. Trabalho baseado em uma inovação edificante

cujas bases epistemológicas estão assentadas no carácter emancipador e argumentativo da ciência emergente, mas que também procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano (VEIGA, 2009, p. 36).

A didática, conhecimento especificamente docente, nessa perspectiva de inovação edificante, por um lado procura reconfigurar o conhecimento com base na prática, e por outro lado, e dialeticamente, permite a discussão crítica dos conhecimentos teóricos assimilados (VEIGA, 2009). Um conhecimento que, para Santos (2009), implica em que todo conhecimento científico-natural é científico-social, que todo conhecimento é local e total, que todo conhecimento é autoconhecimento e todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. Um conhecimento promovido pelo processo didático que se estabelece num intrincado movimento entre as concepções de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar (VEIGA, 2009), como num ir e vir que tenta perceber a realidade e suas divergências, suas contradições e suas possíveis coerências, por meio de ponderações e questionamentos levantados tão corriqueira e frequentemente, contudo, várias vezes silenciados no ambiente escolar. Um conhecimento concebido a partir do reconhecimento da atuação docente como prática social, como um processo lógico de emancipação (VEIGA, 2009), mas que, em nenhum momento, deixa de ser o ensinar. É a intencionalidade do trabalho docente permeando tanto os espaços de formação quanto os espaços de trabalho.

Portanto, a função docente não se exime nem se eximirá da sua função essencial que é ensinar; um ensinar não limitado apenas a transmitir, traduzir, facilitar ou mediar a aprendizagem. Mas um ensinar para além da realidade que está posta, que reflita a intencionalidade de seu trabalho, que assuma a postura a favor de um mundo com igualdade de oportunidades, no qual o homem tenha a possibilidade de conhecer para se libertar, emancipando-se do senso comum, da ideologia, da classe hegemônica a caminho da consciência filosófica. Um ensinar que compreenda e viabilize o aprender do aluno, pois não há ensino sem aprendizagem.

De acordo com Roldão (2007, p. 101-2),

*Saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) [...] pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente.*

A função docente é *ensinar*, mas não um ensinar para transmitir ou mediar conteúdo, ou ainda, facilitar aprendizado, mas ensinar para transformar o conhecimento do outro a favor dele mesmo, de um mundo melhor, de um ensino melhor; para a transformação social e do desvelamento da(s) realidade(s) impostas. Um conhecimento que se pauta nas dimensões ética, política, estética e técnica do saber docente, e para o qual o professor se mobiliza reconhecendo-se, conscientizando-se como trabalhador e cujo trabalho é reconhecidamente *imaterial, vivo*, buscando um equilíbrio entre suas dimensões *concreta* e *abstrata*. Um trabalho intencional, visando uma dialética construtiva em busca da emancipação, por meio de um conhecimento que eleve moral e intelectualmente o homem.



#### **4 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DOCENTES**

Mediante todo o percurso teórico traçado até aqui, é necessária a aproximação com a realidade docente através da análise das informações compartilhadas ao longo da imersão propiciada pelas entrevistas e observações feitas no Centro de Ensino Fundamental 1 (CEF-1) e articuladas com as orientações expressas na legislação da SEDF e do MEC. A análise das informações foi baseada na análise de conteúdo, tendo o tema como unidade.

Para tal, tornou-se fundamental a descrição inicial da estrutura física da escola e da forma como as pessoas e os professores se organizam, sendo que, ao abordar a organização docente, também foi descrita a proposta pedagógica da escola. Na sequência, são descritas as categorias temáticas, de modo a responder os questionamentos apontados na introdução para compor o conceito de trabalho docente e definir a função docente, de acordo com a fala dos professores do CEF-1. Entretanto, buscou-se tratar as categorias temáticas levando em consideração que “as ideias são sempre mediações – ainda que indiretas – para o conhecimento e a intervenção na realidade” (TONET, 2005, p. 6).

##### **4.1 O imediato do primeiro olhar: as condições físicas e a organização escolar**

O CEF-1 é uma escola da rede pública do Distrito Federal que atende 1.200 alunos de 5ª a 8ª série (6º a 9º ano), em dois turnos. Sua construção foi finalizada em julho de 1973, mas foi inaugurada apenas em março de 1974, data em que suas atividades tiveram início. Além disso, situa-se na Asa Sul, bairro na área central de Brasília/DF, próximo a uma unidade do SESC, uma igreja, um hospital, duas escolas de ensino fundamental privadas, uma religiosa e outra laica, e uma faculdade também privada, sendo que a parte dos fundos da escola tem limite com o Parque da Cidade Sarah Kubistchek. Afora essas instituições, a área é tipicamente residencial, em área nobre da cidade, o que significa que a escola está localizada num local não propício às mazelas decorrentes de desigualdade social e talvez, por isso, seja muitas vezes confundida com uma escola particular.

Uma reforma de ampliação em 2003 deixou a área total de 10 mil m<sup>2</sup> com 4.800 m<sup>2</sup> de área construída. Os outros 52% foram parte gramado, parte, aos poucos, transformado em um bosque de plantas do cerrado, com área de maturação de mudas, viveiro de plantas e horta, consequência direta do projeto de educação ambiental, em funcionamento na escola desde 2006.

Na escola há salas de secretaria, mecanografia, direção, vice-direção e assistência de direção e uma sala para orientação educacional e acompanhamento psicológico. Há sala para coordenação pedagógica, para supervisão pedagógica, para coordenação dos professores e sala dos professores com escaninhos individuais e dois banheiros internos (feminino e masculino). Há uma sala para os servidores responsáveis pela limpeza e dois banheiros de uso exclusivo, com vestiário e chuveiro.

A biblioteca está equipada com 20 computadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)<sup>24</sup> para uso dos alunos, com ou sem orientação dos professores, todos em funcionamento com internet *wireless*. Há um laboratório de informática com 40 computadores, conectados à internet via cabo, todos em manutenção. Há, ainda, sala de vídeo com DVD, vídeo cassete e televisão de 37 polegadas e um laboratório de educação ambiental equipado com pá, enxada, serra elétrica, regador, carrinho de mão, entre outras ferramentas. Há um laboratório de ciências com bancadas e pias, mas não está em funcionamento nem tem material – atualmente é utilizada como depósito.

As aulas de educação física acontecem em quadras de esportes descobertas, uma na frente da escola para uso de vôlei, e outras três poliesportivas (uma logo atrás do edifício da escola e duas mais ao fundo no terreno). Para atividades de lazer, no pátio interno descoberto, há mesas de xadrez e pingue-pongue, ambas de cimento e, na área coberta, mesa com tabuleiros de futebol de moeda. Há, também, cantina terceirizada que vende salgados, refrigerantes, balas, entre outros, além de cozinha, com equipamentos e duas despensas, adequada ao preparo do lanche oferecido pela secretaria de educação para alunos e servidores.

Como a escola é inclusiva<sup>25</sup>, há uma sala de recursos para atendimento dos alunos com necessidades especiais, com três professores e um monitor concursado, além de banheiro para uso exclusivo dos alunos com dificuldades motoras. Devido às rampas, em todos os locais onde há degraus, e às portas largas, em todas as salas, a escola atende especificidades de acessibilidade a crianças com necessidades motoras, mas não se limita apenas a estas, atendendo em torno de 70 alunos com necessidades de atendimento especial: autistas, deficientes físicos, alunos com baixa visibilidade, Transtorno Global de Desenvolvimento

---

<sup>24</sup> É um programa do MEC para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica no qual o MEC entra com o material (computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais), e os estados, Distrito Federal e municípios garantem “a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias”. Informações sobre o programa disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=244&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=823). Acesso em 18 de setembro de 2011

<sup>25</sup> Escolas inclusivas atendem alunos com necessidades especiais em turmas regulares.

(TGD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Distúrbio de Processamento Auditivo Central (DPAC).

Essas características colocam o CEF-1 em um percentual diferenciado em comparação às escolas brasileiras, como mostra a tabela a seguir.

**Tabela 1 – Número de escolas, Matrículas e Percentual de Matrículas e Escolas Atendidas segundo a Infraestrutura das Escolas no Brasil em 2010.**

<b>Anos Finais do Ensino Fundamental Regular</b>				
<b>Infraestrutura</b>	<b>Escolas</b>	<b>Matrículas</b>	<b>% de Escolas Atendidas</b>	<b>% Matrículas Atendidas</b>
Quadra de Esporte	34.597	10.160.311	55,3%	71,3%
Biblioteca	36.417	9.198.575	58,2%	64,6%
Laboratório de ciências	14.781	4.638.376	23,6%	32,6%
Laboratório de informática	41.981	11.831.835	67,1%	83,0%
Acesso à internet	43.459	12.236.951	69,5%	85,9%
Dependências e vias adequadas	14.542	4.208.004	23,2%	29,5%
<b>Total</b>		<b>14.249.633</b>		<b>100,0%</b>

Fonte: MEC/ Inep (2011).

No total são 16 salas de aula, todas com quadro branco, três banheiros para uso discente, além de outros dois banheiros para uso geral. Em todas as salas de aula há televisão, aparelho de vídeo cassete e armário para os professores.

Desde 2005, há armários de aço na escola para os alunos guardarem material, mediante aluguel. A ideia foi adotada com o intuito de minimizar a quantidade de peso carregada pelos alunos, evitar o esquecimento de material em casa, promover maior autonomia e organização dos alunos, além de ajudar a arrecadar recursos para a manutenção da própria escola. Neste caso, os recursos arrecadados são depositados na conta da Associação de Pais e Mestres (APM).

Não há paredes ou banheiros pichados, pois a pintura é refeita todo início de ano e no recesso de julho as paredes das salas de aula são lavadas. Além disso, há uma regra na escola a qual estabelece que os alunos devem se sentar distantes das paredes, para evitar possíveis pichações. Nenhuma das salas de aula está em uso precário e apenas um dos banheiros de uso discente está interdito por motivo de vazamento. A grama na frente da escola é aparada, assim como a dos fundos do edifício. Ou seja, a escola está em excelentes condições físicas.

Em relação às pessoas que trabalham na escola e como elas se organizam, em números aproximados, do total de 80 servidores da escola, 60 são professores, dos quais 40 atuam em sala de aula. Destes, sete estão em regime de contrato temporário, substituindo professores de

licença médica ou que entraram no concurso de remoção. Há diretor, vice-diretora, três assistentes administrativos, duas supervisoras pedagógicas e quatro coordenadoras pedagógicas (distribuídas igualmente entre os turnos de funcionamento), uma orientadora educacional e uma psicóloga (ambas em tempo integral). A secretaria funciona com uma chefe de secretaria e três secretárias, estas alternadas em turnos.

Há três merendeiras, oito servidores responsáveis pela limpeza e quatro porteiros, estes revezam em turnos de 12 horas. Esses 15 funcionários são contratados pela secretaria de educação por meio de três empresas terceirizadas distintas, uma para cada serviço.

Os alunos estão distribuídos em dois turnos: no matutino, há oito turmas de 7ª série e sete turmas de 8ª série; no vespertino há dez turmas de 5ª série e sete de 6ª série. As turmas de 5ª série são formadas por alunos advindos de outras duas escolas públicas do DF situadas no mesmo bairro, mas que atendem apenas até a 4ª série (5º ano). Isto significa que a maioria dos alunos se conhece desde as séries iniciais do ensino fundamental e a quantidade de vagas ofertadas para alunos advindos de outras escolas da rede é reduzida. Além disso, em uma amostra de 300 crianças, aproximadamente 80% delas não moram no bairro da escola<sup>26</sup> – 55 moram na Asa Sul e 145 moram em outros bairros. A matrícula dos alunos residentes em outros bairros é justificada pelo endereço de trabalho dos responsáveis<sup>27</sup>.

O grêmio estudantil da escola é formado em sua maioria por alunos de 7ª e 8ª séries. De acordo com uma das supervisoras pedagógicas, a maior parte das reivindicações e ações do grêmio tem como foco diversão para os próprios alunos, mas, nos últimos anos, a orientadora educacional tem focado discussões em propostas relacionadas a ações sociais, principalmente com os alunos de 5ª e 6ª séries. Neste ano, a atuação focou no atendimento a uma creche na Vila Estrutural mediante doação de comida e leite, além da associação com uma loja de brinquedos para doação de brinquedos novos para as crianças.

A APM tem baixa colaboração financeira e, às vezes, a arrecadação mensal não chega a 100 reais. A garantia de recursos para manutenção geral se dá pelo aluguel dos armários de aço para os alunos e pelo aluguel do estacionamento da escola à noite<sup>28</sup>, para uma empresa que atende a faculdade mais próxima.

---

<sup>26</sup> A amostra de 300 crianças representa a totalidade dos registros na secretaria sobre o bairro residencial – como há 146 meninas e 154 meninos, proporção aproximada de 50% entre os sexos, é possível garantir a qualidade da amostra.

<sup>27</sup> Na SEDF as crianças são matriculadas nas escolas de acordo com a proximidade residencial ou proximidade de local de trabalho de um dos responsáveis.

<sup>28</sup> A escola não funciona à noite.

Além disso, a escola recebe recursos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), do governo do Distrito Federal, e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal. O primeiro, implantado por meio do Decreto n. 28.513, de 6 de dezembro de 2007, tem como foco autonomia de gerenciamento das escolas para que coloquem em funcionamento seus projetos pedagógicos. O segundo, o PDDE, cuja instituição é garantida pela Medida Provisória n. 2.100-30, de 23 de março de 2001, tem o intuito de oferecer assistência financeira às escolas públicas de educação básica visando melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

O Conselho Escolar é composto por três professores (presidente, vice-presidente, primeiro secretário) e um assistente administrativo (segundo secretário). Sua eleição é bianual e é regulada pela Portaria n° 138, de 07 de julho de 2008. Atualmente, conta também com um representante da carreira assistência à educação, seis representantes dos responsáveis pelos alunos e apenas um dos alunos. As reuniões acontecem mediante convocações não regulares, apesar do art. 15 do Decreto n° 29.207, de 26 de junho de 2008, indicar que o “Conselho Escolar reunir-se-á ordinariamente uma vez por mês, durante o período letivo e, extraordinariamente por convocação do seu Presidente ou quando solicitado pelo Diretor da instituição educacional [...], com a devida antecedência de, no mínimo, de três dias letivos”.

Nas reuniões do Conselho Escolar são tratados assuntos relacionados a verbas do PDDE e do PDAF, além de ações dos alunos, garantindo “sua natureza consultiva, deliberativa, mobilizadora e supervisora das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras”, de acordo com o art. 1° do decreto acima.

Aproximadamente 90% dos professores estão vinculados ao Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO/DF) e quando há assembleias ou paralisações a escola atende à decisão de sindicato, reduzindo horário ou suspendendo aula para que todos os professores possam participar.

Em relação à proposta pedagógica da escola, não há projeto político-pedagógico na escola, mas uma proposta de trabalho escrita pelo diretor à época da candidatura ao cargo que, de acordo com a Lei 4.036, de 25 de outubro de 2007, deve ser elaborada e apresentada à comunidade. Para a candidatura, o art. 7 explica que o diretor também passou por avaliação individual “do conhecimento de gestão escolar e análise de títulos”, tendo sido esta a primeira etapa da seleção. Desde a eleição, a proposta de trabalho é revista anualmente pelo próprio diretor e enviada para a Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro (DRE-PP/C).

A distribuição das salas de aula é por disciplina ou projeto, ao invés de séries, e, por isto, as salas são consideradas salas ambientadas ou salas ambiente. Os professores responsáveis pelas salas, dois por sala e um por turno, organizam-se no início do ano, durante a semana pedagógica, para caracterizar a sala de aula com materiais presos nas paredes, sendo que, ao longo do ano, são feitas adaptações.

Também na semana pedagógica, as equipes disciplinares elaboram o planejamento de ensino anual para entregar à supervisão pedagógica que o utiliza para organização e preparo de atividades, projetos, cronograma e comunicados sobre conteúdo programático, entre outros assuntos. Como as supervisoras pedagógicas são responsáveis pelo apoio e acompanhamento do trabalho pedagógico docente, as coordenadoras pedagógicas responsabilizam-se, prioritariamente, pelo atendimento aos alunos e responsáveis e pelo suporte à relação professor-aluno.

O ciclo de atividades na escola é bimestral e abrange provas, testes, trabalhos, projetos coletivos e conselho de classe. De modo a garantir a possibilidade de atividades interdisciplinares, cada bimestre tem um tema definidor. Os temas de 2011 foram:

- 1º bimestre: Resgate da cultura indígena;
- 2º bimestre: Diferentes diferenças, respeito à diversidade e convivência pacífica;
- 3º bimestre: A ciência a serviço da vida;
- 4º bimestre: Ritmos musicais brasileiros.

O Conselho de Classe é por série e tem a participação dos respectivos professores. Não há um Conselho de Classe em que estejam presentes representantes dos alunos ou da comunidade escolar. Após o Conselho de Classe, os responsáveis pelos alunos são convocados para conversas individuais com a direção e/ ou vice-direção da escola.

Os professores têm autonomia para a elaboração de testes, atividades e trabalhos diversos, de forma a utilizarem 50% da nota bimestral para avaliações informativas e 50% para avaliações formativas. Mais especificamente, 20% da nota corresponde a uma avaliação cujos critérios são participação, entrega de tarefas, assiduidade no dever de casa, pontualidade, comportamento; 30% corresponde a trabalhos feitos em sala ou em casa, em grupo ou individualmente; 20% da nota equivale a pontuação com testes mensais ou não; e 30% corresponde à prova bimestral que é elaborada coletivamente e por área, garantindo aos alunos apenas três provas bimestrais: ciências exatas (matemática e ciências); ciências humanas (história e geografia); códigos e linguagens (artes, educação física, inglês e língua portuguesa).

A carga horária dos professores é de 40h semanais, possibilitando que todos estejam em sala de aula todos os dias da semana num turno de 6 horas-aula, matutino ou vespertino, e durante três dias da semana, no turno contrário, em coordenação pedagógica. Esta organização só é possível mediante conquistas coletivas explicitadas na Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal (CMPDF), ou o plano de carreira, e cujo art. 10 diz que, no mínimo, 20% da carga horária semanal é assegurada à coordenação pedagógica, ao que o art. 2º item X, conceitua como “conjunto das atividades destinadas à qualificação, ao aperfeiçoamento profissional e ao planejamento pedagógico que, desenvolvidas pelo docente, dão suporte à atividade de regência de classe”. A regulamentação anual do plano de carreira também promove distribuição da carga horária (distribuição de turmas), dá suporte ao plano de cargos e salários, orienta o remanejamento interescolar, entre outros avanços de direito.

Os três turnos dedicados à coordenação pedagógica são organizados de modo a garantir momentos de trabalho coletivo e individual:

- Coordenação geral: são tratados informes administrativos e pedagógicos, discussões a respeito de calendário, projetos, eventos, além de cursos que tenham como foco todo o corpo docente. Essas coordenações sempre ocorrem nas quartas-feiras e têm a presença do corpo docente do turno contrário ao horário em que acontecem;
- Coordenação de área: é dividida entre os grupos de Ciências Naturais (Matemática, Ciências, Educação Ambiental), Ciências Humanas (História e Geografia) e de Códigos e Linguagens (Português, Artes e Educação Física). É organizada de modo a garantir espaço para discussões sobre o andamento das disciplinas, elaboração da prova comum e de atividades interdisciplinares;
- Coordenação individual: mantém a divisão por área e o tempo é dedicado à elaboração e correção de atividades, testes e provas, pesquisa de material, preenchimento de diários etc. de cada um dos professores. No caso da coordenação individual e de área, os dias não são iguais para todos os professores, alternando entre segundas, terças e quintas-feiras. Não há coordenação pedagógica na sexta-feira.

Ao longo do primeiro semestre deste ano, houve um curso sobre DPAC na escola, por sugestão dos responsáveis pelos alunos que têm DPAC, e do qual todos os professores participaram. O curso foi dado no horário de coordenação geral, de forma a garantir a participação de todos os professores em seus respectivos turnos de coordenação. Neste caso,

as supervisoras se organizaram para tratar dos assuntos gerais ou antes do curso ou no dia da coordenação de área, que não é o mesmo para todos os professores.

Aliás, apesar desse curso ter sido viabilizado pela própria escola, cursos de qualificação e aperfeiçoamento, de acordo com o art. 13 do plano de carreira, têm oferta garantida pela SEDF “diretamente ou por intermédio de instituições por ela contratadas, com base em levantamento prévio das necessidades e prioridades das instituições educacionais, *devendo ser realizados no horário de trabalho*” (grifo meu). Além disso, como a progressão vertical é garantida por tempo de serviço ou por mérito – neste caso, mediante a apresentação de “certificados de titulação totalizando, no mínimo, 180 (cento e oitenta) horas-aula” (art. 16), sendo que a cada cinco anos há a possibilidade do professor se posicionar “verticalmente em duas etapas posteriores de uma só vez” (art. 17, parágrafo único) –, torna-se praticamente obrigatório que os professores façam cursos de qualificação e aperfeiçoamento<sup>29</sup>.

Por fim, mesmo contando com alguns professores de contrato temporário, todos os professores da escola são graduados. A maioria deles tem especialização, dois estão fazendo mestrado e um tem mestrado concluído, o que caracteriza um bom nível de formação.

#### **4.2 O que os professores pensam: “O trabalho do professor é complexo”**

Apesar da proposta inicial não prever uma descrição dos professores que participaram da pesquisa, ficou claro que apresentar algumas de suas características, poderia elucidar a abordagem de certas influências ou condições de trabalho apontadas pelos mesmos. Assim, foram ressaltados a quantidade de filhos que as professoras têm, de forma a atentar o leitor para a duplicidade do trabalho feminino, tanto no espaço produtivo quanto no reprodutivo (ANTUNES, 2005, p. 61); o local de moradia como referência ao tempo gasto com deslocamento, contribuidor para o desgaste do trabalhador e influência direta no tempo com a família<sup>30</sup>; o curso de formação e disciplina que leciona; a quantidade de anos na mesma escola, por indicar um corpo docente coeso, que reconhece as idiossincrasias dos colegas; e, por fim, o tempo em sala de aula, um dos critério de seleção dos professores.

---

<sup>29</sup> A progressão *horizontal* se dá por meio de apresentação de título de especialização, mestrado ou doutorado (art. 16).

<sup>30</sup> Sobre relação trabalho família ver CODO (2006).

Bruna<sup>31</sup> é professora de História (H), tem duas filhas, mora em um bairro distante e gasta um tempo considerável de deslocamento para ir e voltar para a escola. Está em sala de aula há 25 anos sem nunca ter atuado em direção escolar. Há 10 anos leciona na mesma escola e está aguardando publicação de sua aposentadoria no Diário Oficial do DF.

Professora Julia leciona Língua Portuguesa (LP) e é formada em Letras Literatura. Tem duas filhas e três enteados. À época da pesquisa, mudou-se de um apartamento bem próximo à escola para uma chácara em local distante, o que foi justificado pela melhoria na qualidade de vida. Há 18 anos trabalha como professora, tendo atuado como coordenadora pedagógica por curto período de tempo. Está há 11 anos na mesma escola.

Professor Eduardo mora em bairro próximo à escola. É formado em Educação Física (EF) e dá aula em sua área de formação. Também atua no projeto de educação ambiental da escola, em parceria com o professor Osvaldo, o que o levou a fazer a segunda pós-graduação em Educação Ambiental (a primeira é em sua área de formação). Está há oito anos na mesma escola e trabalha como professor há 24 anos, tendo atuado como diretor durante alguns anos em outra escola.

Professora Camila, também de Língua Portuguesa (LP), tem menos tempo de escola, cinco anos, e 16 anos de SEDF, tendo atuado como coordenadora pedagógica durante alguns anos em outra escola. Mora em bairro próximo à escola, tem quatro filhos e é formada em Letras Espanhol – nunca atuou como professora de espanhol.

Gabriela é professora de Língua Portuguesa (LP) formada em Letras, Comunicação Social e Matemática. Atua como professora há 22 anos, dentre os quais os últimos 12 anos na mesma escola. Mora em bairro próximo à escola e tem uma filha e dois filhos. Trabalhou como coordenadora pedagógica durante seis meses na atual escola.

Professor Pedro também mora em bairro próximo ao da escola. É formado em Educação Física (EF), tendo começado a atuar como técnico há 29 anos. Está na escola há 19 e atualmente dá aulas de Educação Física e treina alunos de 7ª e 8ª série para competição de vôlei no turno contrário ao que está em sala de aula (os alunos de 5ª e 6ª séries não podem participar porque o projeto acontece no horário em que têm aula). O projeto de vôlei foi desenvolvido pelo próprio professor mediante a possibilidade de fazer um trabalho diferenciado no tocante à relação entre técnico e jogador.

Professor Osvaldo, parceiro do professor Eduardo no projeto de Educação Ambiental (EA), também mora em bairro próximo à escola. Tem 33 anos de SEDF, tempo em que

---

<sup>31</sup> Os professores tiveram seus nomes trocados por nomes fictícios de modo a manter o anonimato e, ainda assim, possibilitar identificação e proximidade ao longo da leitura.

também está na mesma escola atuando como professor, inicialmente, de práticas agrícolas e, atualmente, de educação ambiental. É formado em Administração, fez Esquema 1<sup>32</sup> e depois curso técnico em Agropecuária. Deve se aposentar no início do ano que vem. O professor disse que “gostaria muito de continuar a trabalhar, mas acho que a cabeça, o corpo já não ajuda tanto. O pique que eu tinha, eu não consigo mais. Mas eu não deixo de fazer as coisas. Mesmo com um tempo maior que eu preciso. Não é fácil” (Prof. Osvaldo, EA).

Professora Elena, a mais nova do grupo a ter entrado na escola, à época da entrevista ainda não tinha completado um ano na escola. É formada em Artes Cênicas há 12 anos e leciona há 19 anos, tendo já atuado em direção escolar. Mora em local bem próximo à escola, no mesmo bairro, e não tem filho(a). Dá aula de Práticas Diversificadas (PD) na escola com foco em Artes.

Por fim, há o professor Marcelo que também mora em bairro próximo à escola. É formado em Matemática (M) e trabalha há 15 anos em sala de aula, dentre os quais dois anos como contrato temporário e os últimos 10 na mesma escola, sempre em sala de aula.

#### **4.2.1 Trabalho, relações sociais e satisfação pessoal**

O trabalho, assim como vem sendo apresentado nesta pesquisa, apoia-se na intencionalidade da ação, uma intencionalidade ponderada antes, durante e depois, e cuja dimensão concreta está separada da dimensão abstrata; uma cisão que mudou a relação do homem com o trabalho, principalmente pelo domínio dos meios de produção por poucos. Um homem transformado, pois com o esvaziamento do sentido do trabalho, o homem também se estranha. É a alienação do trabalhador fortalecida pelas relações de produção.

Entretanto, esse estranhamento parece não ser algo explícito para os professores participantes da pesquisa, pois, ao serem questionados em relação ao conceito de trabalho não houve qualquer menção à exploração do trabalho ou cisão das dimensões concreta e abstrata. De fato, emergiram duas categorias: trabalho como *atividade remunerada* e trabalho *associado ao prazer*.

---

<sup>32</sup> De acordo com o Parecer CNE/CP n.º 25, de 3 de setembro de 2002, o Esquema 1 fazia parte do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e “obedecia a um caráter emergencial, era voltado para candidatos portadores de diplomas de curso de 3º grau e pretendentes a uma disciplina específica do ensino de 2º grau” (BRASIL, 2002, p. 4).

Em relação à atividade remunerada, sua finalidade é explicitada pela utilização para satisfação de necessidades, seja para simples geração de renda (ainda que por motivos fúteis), sobrevivência, dignidade, se sentir útil, crescimento ou mesmo ocupação de tempo.

De fato, as finalidades da remuneração apontadas remetem a um posicionamento social e não apenas econômico, principalmente ao considerar que, de acordo com Cury (2000), as relações de produção fundamentam as relações econômicas, que são relações sociais – pois as econômicas “não são relações entre coisas, mas entre homens que se relacionam socialmente entre si através de grupos fundamentais” (CURY, 2000, p. 46). Portanto, considerando as relações sociais decorrentes do trabalho, diretamente associadas à atividade remunerada, é possível ir além e questionar o nível de consciência em relação às forças produtivas. Será que há aquiescência quanto às consequências do trabalho precarizado, seja por meio do argumento do desenvolvimento – diga-se de passagem, centrado no aspecto econômico –, seja por meio do argumento de “melhor” posicionamento social; ou será que há reconhecimento velado da exploração do trabalho?

De uma forma ou de outra, conscientemente ou não, o trabalho abstrato não deixa de estar dissociado do trabalhador e centralizado nas mãos dos donos dos meios de produção, algo que se apresenta consolidado socialmente. Contudo, lembrando Antunes (2010), se há uma crise vivenciada na atualidade, foram abertas as portas para a emancipação da *classe-que-vive-do-trabalho*. Uma emancipação possibilitada não por alterações parciais, mas por alterações estruturais na organização do trabalho, pois se as relações de produção, base do capitalismo, são também a base das relações econômicas que definem as relações sociais, não é possível simplesmente tentar ajustá-las, é preciso reestruturá-las a partir do reconhecimento do trabalho como impulsionador da emancipação humana – algo possível por meio do conhecimento.

Além das questões associadas à remuneração, o trabalho *associado ao prazer*, à satisfação ou realização pessoal, foi algo afirmado com frequência pelos professores: “Trabalho é uma coisa que, se você pensar bem, você fica a maior parte do teu tempo, do dia no trabalho, não é? Imagine você fazer uma coisa que você não gosta. Deve ser horrível.” (Prof.<sup>a</sup> Camila, P); “A gente tem que trabalhar naquilo que gosta. A felicidade não está só em ganhar dinheiro e sim em você fazer algo que gosta e se sente bem, que você vê pessoas colhendo frutos do seu trabalho. E você também colhendo os seus frutos” (Prof. Marcelo, M).

Para o prof. Marcelo, a respeito dos trabalhos que são socialmente desqualificados ou desmerecidos, muitos “fazem por obrigação, para ter sua fonte de renda”, reforçando seu ponto de vista do trabalho como atividade remunerada; pois “como em qualquer outra

profissão, tem aquelas pessoas que trabalham porque gostam e têm objetivo na vida e tem as pessoas que trabalham só porque é aquilo ali que tem para eles”. Para o professor, e não apenas ele, objetivo na vida está relacionado a crescer na profissão, posicionar-se melhor social e economicamente. Dessa maneira, no caso do trabalhador não se esforçar individualmente ou não ter interesse em mudar sua vida, não consegue ter um objetivo na vida. Somado a isso, se o trabalhador não conseguir mudar sua vida, deverá se contentar com o que está posto, tendo em vista que é a forma como a realidade que se apresenta.

Contudo, isso é dicotomizar qualquer tentativa de melhoria social, com base numa perspectiva de autorresponsabilização do indivíduo e desresponsabilização social pelo que acontece à sua volta – se o indivíduo não tem outra opção deve se contentar com aquilo, caso contrário, deve se mobilizar *sozinho* para conseguir mudar suas condições de vida. Uma perspectiva de trabalho favorável ao individualismo, valorizando a isenção do Estado, por exemplo, em investir em ações que garantam os direitos sociais (saúde, educação, moradia, saneamento, entre outras). Um reforço à perspectiva do Estado mínimo, cujas propostas neoliberais incutem no trabalhador que a melhoria socioeconômica depende apenas do trabalhador bem sucedido, mediante esforço individual, de perfil flexível e super informado – o homem-robô *toyotista*.

Por outro lado, o trabalho associado apenas à satisfação, ao prazer, pode implicar em um trabalhador aquiescente que assume o que está posto associando, por exemplo, qualidade de vida ao consumo, ao poder aquisitivo, e não ao trabalho como resultado intencional da satisfação de necessidades. Mas isso não significa que o trabalho está ou deve estar desvinculado de satisfação, muito pelo contrário. Gostar de trabalhar é algo natural, pois é uma forma de socializar, de cuidar da autoestima e de afirmar a própria identidade.

A questão não é o gostar, mas como esse gostar se estabelece na relação com o trabalho, com suas condições e sua organização (CODO, 2006, p. 282) e na forma como supera esses aspectos, pois o trabalho não é uma ação voluntária,

mas forçado, trabalho obrigatório. O trabalho, não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. [...] O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação (MARX, 2004, p. 83, grifos do autor).

Assim, deixar de considerar a intencionalidade do trabalho para a satisfação pessoal, mesmo com o intuito de aliviar seu caráter repetitivo e rotineiro, elimina do homem, enquanto ser, o que o constitui, negando a possibilidade de compreensão do próprio trabalho. E negar

esse movimento, é negar as condições socioeconômicas que definem o trabalho, assim como seu lado político e suas consequentes relações sociais; é assumir veladamente, intencionalmente ou não, as relações de dominação nas quais uma minoria acumula capital à custa da miséria dos outros e, conseqüentemente, do aumento do abismo social. E isso sim, é uma aquiescência silenciosa.

#### 4.2.2 Valorização do trabalho docente: da remuneração à dedicação

Se ao tratar de trabalho há associação com o *reconhecimento remuneratório* e a *satisfação*, o trabalho docente não poderia ser diferente, pois se trata de uma categoria profissional. Por esse motivo, as categorias se repetem, mas com uma perspectiva voltada ao trato com pessoas, um trabalho não apenas visando a remuneração, mas tendo como foco a “construção” de uma relação e que facilmente envereda pela questão do dom, da doação, da *dedicação* – outra categoria encontrada.

Em relação ao reconhecimento remuneratório, de acordo com pesquisa salarial feita pelo Sindicato dos Servidores Públicos Lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará (Sindicato APEOC) (2009), os professores do DF são os professores melhor remunerados do Brasil.

**Tabela 2 – Remuneração do professor com licenciatura plena com jornada de 40 h/aula semanais ou 200 h/aula mensais iniciante na carreira em dezembro de 2009.**

<b>Unidade da federação</b>	<b>Salário em reais</b>
Distrito Federal	3.227,87
Maranhão	2.810,36
Roraima	2.806,04
Mato Grosso do Sul	2.394,00
Amazonas	2.241,52
Acre	2.234,38
<b>Média das seis maiores remunerações</b>	<b>2.619,03</b>
<b>MÉDIA NACIONAL</b>	<b>1.777,66</b>

Fonte: Sindicato APEOC (2009).

Entretanto, o levantamento do APEOC parece não ter levado em consideração o custo de vida local, o piso salarial, ou, ainda, um comparativo entre os servidores do DF com nível superior. A carreira magistério é uma das de remuneração mais baixa no DF, conforme constatado na tabela abaixo:

**Tabela 3 – Remuneração dos servidores do GDF por cargo e salário com 40 horas semanais em junho de 2011**

<b>Cargo</b>	<b>Vigência</b>	<b>Nível de escolaridade</b>	<b>Salário em reais</b>
Técnico de apoio às atividades policiais civis do DF	ago/10	Médio	2.916,57
Analista de gestão educacional	mar/10	Superior	2.936,02
Analista de apoio às atividades policiais civis do DF	ago/10	Superior	3.160,37
Técnico de administração pública	ago/10	Médio	3.693,83
Fiscal de atividades de limpeza urbana	mai/10	Médio	3.716,77
Magistério	mar/10	Superior	3.953,04
Agente de atividades complementares de segurança pública	jun/10	Médio	3.954,60
Assistente de apoio às atividades jurídicas	ago/10	Médio	4.013,93
Assistente de trânsito	ago/10	Superior	4.517,57
Analista de administração pública	ago/10	Superior	4.979,29
Analista fazendário	mar/10	Superior	5.041,55
Enfermeiro	out/09	Superior	5.046,31
Cirurgião-dentista	dez/09	Superior	5.168,64
Músico	mar/10	Superior	5.591,47
Analista de atividades rodoviárias	jun/09	Superior	5.847,82
Analista de apoio às atividades jurídicas	ago/10	Superior	6.198,22
Analista de trânsito	ago/10	Superior	6.626,76
Analista de gestão educacional - especialidade medicina	dez/09	Superior	7.393,32
Analista de apoio às atividades policiais civis do DF - especialidade: medicina	out/09	Superior	7.838,57
Analista de atividades rodoviárias - especialidade: medicina	out/09	Superior	7.838,57
Delegado de polícia	fev/09	Superior	13.368,68
Procurador de ass. judiciária - 2ª categoria	nov/09	Superior	16.886,24

Fonte: GDF/ Tabelas de remuneração (2011).

Além disso, de acordo com o art. 67, inciso III, da LDB, “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes o piso salarial”, algo que, com a sanção da Lei 11.738/08, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial e estabelece jornada semanal de trabalho, nos últimos anos tornou-se uma batalha jurídica.

De fato, o descumprimento do piso salarial, estabelecido em duas leis diferentes, por alguns estados e municípios, que utilizam diversos argumentos para não terem que aumentar os salários dos professores, mostra o descaso em relação à importância do trabalho docente e da garantia de um salário que promova uma vida digna ao professor. Argumentos diversos que vão desde a falta de recursos à inconstitucionalidade da lei, e que se aproveitam das diversas instâncias jurídicas existentes para postergar a execução do piso nacional.

E a busca de reconhecimento mediante melhores salários não para por aí. Alguns professores acreditam que a proposta de bônus anuais mediante produtividade poderia ser viabilizada pelo governo do GDF. Porém, a ideia de bonificações tende a reforçar a aprovação dos alunos sem critérios rigorosos de aprendizagem, ocultando os problemas diversos das escolas, além de esconder a obrigação dos governos federal, estadual e municipal de pagamento de salários decentes, e valorizar gratificações inconstantes para apenas alguns dos professores. Além disso, aceitar os bônus como uma real valorização do trabalho docente torna-se uma credibilidade ingênua, pois o que está por trás não são os interesses de uma escola humanitária e igualitária, mas os interesses de um Estado neoliberal que mantém a divisão de classes em prol do capitalismo, de um pseudodesenvolvimento educacional, assim como ditam os órgãos de alcance mundial, a favor de uma qualidade onde nem todos têm a possibilidade de se manter na escola.

Mormente, esse tipo de bonificação não leva em consideração a organização do trabalho pedagógico na escola, não prevê a estrutura física da escola, o material e recursos disponíveis, não prevê como as relações pessoais estão estabelecidas, muito menos, se há falta de pessoal – algo que tem se tornado frequente. Também, não considera que as políticas avaliativas, base usual para esse tipo de bonificação, valorizam o saber ler, escrever e contar, levando a escola a um modelo do século passado no qual bastava que o professor soubesse ensinar letras e contas, de modo a possibilitar leituras básicas. Ademais, há outras dificuldades como o caso dos professores que trocam de escola antes do final do ano, eles receberiam um valor proporcional ao tempo de trabalho? Como qualificar esse trabalho, antes mesmo de seu término?

De uma maneira ou de outra, ainda há de se considerar que a adoção de ações ou projetos valorizadores de resultados escolares não significa que os professores assumiriam as transformações (CORREIA; MATOS, 2001), e, também, não significa ser mais ou menos profissional, muito menos ter mais ou menos autonomia. Lembrando Contreras (2002), autonomia não está vinculada a decisões impostas, mas a decisões tomadas dentro das escolas de maneira que os professores possam resolver seus próprios problemas.

E se a questão é reconhecimento por meio da remuneração, é possível um olhar mais detalhado no *plano de carreira*, resultado de lutas coletivas dos professores, a respeito de remuneração por atuação em turmas regulares com alunos inclusivos. De acordo com o art. 21, inciso V, o professor regente de classes regulares que atenderem alunos com necessidades especiais de forma inclusiva, “terá direito a incorporar à remuneração do cargo efetivo, na razão relativamente proporcional de seu valor, o percentual de 0,6% (seis décimos por cento)

por ano de efetivo exercício de Atividade de Ensino Especial, até o limite de 15% (quinze por cento)”. O que parece não acontecer entre os professores entrevistados, ou mesmo na escola.

Ademais, há a formação continuada feita à própria custa, em instituição privada ou pública, pois a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), unidade executora da SEDF responsável pela oferta de cursos de qualificação e aperfeiçoamento, parece não atender às demandas práticas e teóricas para o desenvolvimento de um trabalho que agrada aos professores. Neste caso, as justificativas para os cursos passam primeira e, principalmente, pelo retorno positivo para o processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente, pela melhoria de sua atuação, pela atualização em relação a conteúdos e possibilidade de aprendizagem de novas práticas, e pela de troca de ideias e informações com outros professores, visando o compartilhamento de experiências.

É importante ressaltar que os professores sequer consideraram a possibilidade de não saberem o conteúdo da disciplina; os cursos de formação contínua são utilizados para aquisição de novas práticas. Isto leva a crer que o conteúdo aprendido na formação inicial é suficiente, não sendo suficiente sua parte prática, por ser considerada uma prática em constante mudança devido ao contexto histórico, dinâmico, no qual se insere; e, por isso, o professor “tem que se dispor a se atualizar”.

Somado a isso, fazer os cursos promove o “pular barreira”, nome comumente usado para a *progressão vertical*, deixando claro que há interesse financeiro, o que parece também ser justificativa para garantir *progressão horizontal*<sup>33</sup>, pois a maioria dos professores da pesquisa fez pós-graduação *lato sensu* em uma área na qual não atua: gestão escolar ou docência no ensino superior. Ou seja, a formação continuada promove melhor posicionamento na carreira e, conseqüentemente, aumento salarial.

Por outro lado, para os professores, a formação continuada é algo que *deve* ou que *tem* de ser feito, algo inseparável do compromisso estabelecido com o tipo de trabalho que querem desenvolver, algo que vários deles fazem todos os anos como parte do trabalho exercido – o prof. Eduardo, por exemplo, contou 36 cursos feitos desde que entrou na SEDF, a prof.<sup>a</sup> Elena tem vários cursos em artes plásticas. “Você não pode ficar parado no tempo, né? Eu acho que [...] você não é dono da verdade. Você tem que estar sempre buscando... [...] Uma reciclagem, buscando novos conhecimentos. [...] E se for do seu interesse e o estado não oferecer, você também pode fazer” (Prof. Marcelo, M).

---

<sup>33</sup> A *progressão horizontal* se dá por meio de apresentação de título de especialização, mestrado ou doutorado (art. 16, da Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o *plano de carreira*).

Contudo, para Correia e Matos (2001) valorizar a formação contínua como se fosse um dever ou como resposta a carências de formação inicial, de modo a torná-la essencial, imprescindível, é uma forma de deturpar o direito ao conhecimento “numa lógica de gestão de carreiras” e reduzir a formação inicial a um contexto instrumental. Essas necessidades de formação remetem a

uma representação social do professor como um indivíduo tendencialmente desqualificado relativamente às exigências do trabalho docente e para uma concepção ortopédica de uma formação que supostamente deverá “dar respostas” a exigências que não podem ser evitadas por se situarem no registro da fatalidade, da obrigação ou do constrangimento (CORREIA; MATOS, 2001, p. 61).

Outra forma de reconhecer e valorizar o trabalho docente, e que não tem sido respeitado, é em relação ao tempo em sala de aula após 20 anos de docência. De acordo com o plano de carreira, art. 09, parágrafo 6,

o servidor da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e do PECMP<sup>34</sup>, após o vigésimo ano em regência de classe, fará jus à redução da carga horária em sala de aula, no percentual de até 20% (vinte por cento), a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração.

E, ainda no mesmo artigo, no parágrafo seguinte, aponta que a complementação da carga horária se dará “em atividades de coordenação pedagógica e formação continuada”. Porém, exemplo de que isso não acontece é o prof. Osvaldo, com 33 anos de SEDF, continuar com a carga cheia. De acordo com ele e outros professores, se esse artigo do plano de carreira fosse colocado em prática, a escola ficaria com déficit de professores, tendo em vista que vários deles têm mais de 20 anos de SEDF.

De fato, há formas de remunerar o trabalho docente, direta ou indiretamente, como com a diminuição da carga horária e o piso salarial nacional, algo que não parece ser colocado em prática ou por falta de interesse, ou por falta de recursos nas escolas. Com isso, cada dia mais o Estado se desresponsabiliza de seu papel de oferecer efetivamente educação para todos, assumindo um papel pseudoassistencialista – pois, também, se mostra incapaz para o assistencialismo – e adotando um papel de facilitador dos interesses do mercado ao promover políticas públicas que desvalorizam e desmerecem o trabalho docente. O mesmo Estado que se isenta de investimento em novas escolas e contratação de professores em tempo integral, de investimento para viabilizar condições básicas de funcionamento para algumas escolas, que

---

<sup>34</sup> Plano Especial de Cargos da Carreira Magistério Público do Distrito Federal – PECMP

sequer têm água potável ou banheiro. O que leva a ponderar sobre como é possível trabalhar num local em tais condições? E que motivação uma pessoa pode ter ao trabalhar em tal local?

Aliás, motivação que parece estar associada à satisfação com o próprio trabalho. Para o prof. Pedro, por exemplo, o trabalho docente traz satisfação por estar associado à produção de algo valorativo, algo benéfico para uma coletividade: “Eu acho que uma necessidade de todo ser humano é justamente produzir algo. Até para a pessoa se sentir feliz, para pessoa se sentir realizada” (Prof. Pedro, EF). Um prazer associado ao reconhecimento daquilo que é produzido e que se transforma em fator motivacional para encarar a labuta.

Contudo, a satisfação em seu trabalho, associada à realização pessoal, está atrelada ao reconhecimento de algo não associado ao trabalho docente propriamente dito, tendo em vista que sua motivação é impulsionada por outro trabalho, o de técnico, para o qual há diferenciação explícita.

Todo mundo gosta quando alguém chega para você e diz ‘olha, parabéns pelo seu trabalho’, ‘parabéns por aquilo que você está desenvolvendo’ [...] Por causa do projeto de vôlei, eu achei que fiquei mais motivado para trabalhar. É como eu falei, existe o objetivo de participar de competições e você acaba fazendo, ficando mais motivado porque não fica aquela coisa reclusa à aula. É um trabalho voluntário e, justamente porque não tem retorno financeiro, nem nada, é algo que acaba te motivando pela realização do que você faz como pessoa e pela realização dos meninos (Prof. Pedro, EF).

É uma atividade paralela, em outro horário, dentro da escola; uma atividade que lhe dá a oportunidade de se ver como técnico de vôlei e não como professor. “A experiência foi boa para mim, pros alunos. A receptividade foi até maior do que eu esperava. Eu comecei a treinar meninos e meninas da escola para competir mesmo, não era só uma escola de vôlei, era um time para competir” (Prof. Pedro, EF). Uma valorização que pode ser uma forma de mostrar o quanto seu trabalho está desgastado, para não dizer esvaziado, ao ponto de não haver motivação em se assumir como professor.

De acordo com o prof. Osvaldo (EA), “eu não trabalho para ser reconhecido. Eu trabalho porque o tipo de trabalho que eu faço é porque eu gosto”. Mas por outro lado,

Às vezes, você se sente até um pouquinho constrangido em dizer que é professor. Porque não tem valor, não tem reconhecimento. É muito pouco o reconhecimento. Parece que o reconhecimento é feito através de salários e não do que você faz (Prof. Osvaldo, EA).

Um reconhecimento que poderia aparecer na relação com o aluno, na relação com os responsáveis pelos alunos e na mídia, principalmente quando o trabalho docente é considerado como um “papel social” a exercer, um social que implica em lidar diretamente com pessoas e não com a sociedade como um todo. E, nesse caso, por mais que o trabalho docente seja “o trabalho mais essencial do mundo” (Prof. Eduardo, EF), que produza algum tipo de valor, que faça parte da formação do indivíduo e da transformação socioeconômica da sociedade, desvincular sua atuação de ponderações de cunho político-econômico que movimentam esse mesmo mundo parece ser contraditório. Como, esses alunos são formados sem ter conhecimento da realidade social, política, cultural e econômica em que se inserem?

Se isso é uma adequação a mecanismos de aceitação e acomodação, ainda que inconsciente, então é assumida uma visão de trabalho para o progresso econômico, para a valorização do mercado, para preparar os alunos para

terem uma vida independente, futuramente. Deles chegarem, vencerem a barreira do segundo grau, vencerem a barreira do vestibular, se for pelo PAS, não tem vestibular, mas de vencerem a faculdade, de terem um futuro. Deles poderem provar para eles, deles poderem adquirir condições financeiras para terem um trabalho, para terem uma condição financeira, para eles comprarem as coisas. Hoje, infelizmente, a gente vive num mundo consumista (Prof.<sup>a</sup> Julia, P).

E, neste caso, são necessárias críticas que possibilitem uma visão para se ultrapassar o que está posto, em benefício realmente de uma sociedade disposta a reconhecer o trabalho como atividade que atende necessidades de um coletivo, de uma sociedade. De acordo com Kuenzer, a importância da escola para o trabalhador passa pela “aquisição do saber específico sobre o trabalho” (2002, p. 193), mas se o próprio professor não tem esse saber específico, como poderá lidar com a adversidade do mundo do trabalho que invade a escola e que forma esse futuro trabalhador?

Além disso,

reforçar, pura e simplesmente, a tese oficial de que a escolarização complementada por alguma formação profissional confere “empregabilidade”, é, no mínimo, má fé. Por outro lado, afirmar que não adianta lutar por mais e melhor educação, é, mais do que matar a esperança, eliminar um espaço importante para a construção de um projeto, contra-hegemônico (KUENZER, 1998, p. 69).

Somada a essas questões, ainda é possível encontrar a ideia da dedicação, do dom, da doação e do sacrifício, talvez mesmo a ideia do talento inato, disseminadas no trabalho

docente, mesmo considerando o trabalho docente como um trabalho no qual o professor tem de dar exemplo, gostar de pesquisar e ser extrovertido.

No começo da minha carreira, eu realmente enxergava o meu trabalho como uma missão. Eu misturava muito com uma missão mesmo religiosa, só que hoje eu não vejo como isso. Eu achava que eu tinha, dentro do meu trabalho como professora, que ajudar as pessoas a se desenvolverem, a crescerem. Hoje eu já vejo de uma forma um pouco diferente. Mas quando eu era bem jovemzinha, eu misturava um pouco mesmo (Prof.<sup>a</sup> Elena, PD).

Se o reconhecimento do prejuízo da dedicação monástica ao trabalho docente aconteceu, isso não necessariamente é verdade para todos os professores. No caso da prof.<sup>a</sup> Elena, houve a percepção da impossibilidade de resolver todos os problemas da escola em que atuava como diretora ou professora – ainda que esse posicionamento possa, num primeiro momento, parecer centralizador, o que não parece ser o caso – tendo como consequências problemas de saúde e afastamentos para tratamento.

De acordo com Antunes, “o trabalhador é instigado a se autocontrolar, a auto-recriminar-se (sic) e, até mesmo, autopunir-se quando a produção não atinge a meta desejada” (ANTUNES, 2005, p. 53), e, quando as metas não são atingidas, lembrando Correia e Matos, o professor tende a se isolar num processo de proteção simbólica. Dedicar-se religiosamente ao trabalho docente é lidar com o trabalho pelo trabalho, é alimentar o processo de esvaziamento, de estranhamento.

Assim como na religião a autoatividade da fantasia humana, do cérebro e do coração humanos, atua independentemente do indivíduo e sobre ele, isto é, como uma atividade estranha, divina ou diabólica, assim, também a atividade do trabalhador não é a sua autoatividade. Ela pertence a outro, é a perda de si mesmo (MARX, 2004, p. 83).

Além disso, ao assumir um papel assistencialista, o professor tende a assumir os padrões ditados pela minoria dominante de consumo, mantém a hegemonia capitalista onde os alunos devem ser preparados para o mercado e, com sorte ou muito esforço, mediante condições que o ajudem, poderão transformar sua própria vida, mas não a sociedade como um todo, reproduzindo os padrões socioeconômicos conhecidos. Ou seja, questionar o que está posto, não parece ser comum.

Você enxerga que as pessoas percebem o seu trabalho como algo que transforma a sociedade. Sem o professor, a sociedade não evolui, não há progresso no país. Ou então, até a formação do indivíduo, já que a gente trabalha com criança. [...] Essa transformação social no sentido de acesso a bens materiais, a viagens, a um cinema, entendeu? A comprar livros, a ir a

bibliotecas, ver exposições e tal. [...] Porque a educação realmente ela transforma. Eu imagino que, se os jovens, os alunos, eles tivessem essa consciência de que é através da educação que ele vai melhorar economicamente, vai ter uma profissão, pode vir a ter uma profissão diferenciada do pai, da mãe, que a mãe é empregada doméstica, muitas vezes, a maioria (Prof.<sup>a</sup> Bruna, PD).

Um questionamento tão incomum e infrequente que quando feito explicita a existência de influência das políticas públicas por meio das determinações dos órgãos governamentais como DRE, SEDF e MEC.

Os projetos que veem, as ordens que veem, as intervenções que veem desses órgãos são sempre estanques. Elas nunca veem acompanhadas de um trabalho antes, de saber como é que funciona uma escola, como é que funciona a vida do professor, como é que funciona a vida do próprio aluno e tal. [...] A gente fica muito cansado. Porque toda vez que você está trabalhando, você está fazendo um trabalho, você se sente, como se diz, impotente. Por que impotente? Você está fazendo um trabalho e aquele trabalho ou é parado, como aconteceu com educação ambiental que a gente tinha um trabalho e foi estancado, cortado sem nenhuma explicação e depois voltou devagar, ou é um trabalho que acaba perdendo o objetivo. [...] O que a gente vê é que há uma acomodação. Por isso que eu falei do cansaço. Você chega a um ponto em que você já está naquela assim ou você ouve que eu vou estudar para sair daqui ou você ouve que eu estou perto de me aposentar. Então, se acomodam. [...] Você chega a um ponto em que você ou se acomoda e aceita e vai assim mesmo e não vai melhorar nunca e tá beleza. [...] É sempre assim mesmo, nunca acaba. O que vai fazer. (Prof. Eduardo, EF).

Uma visão política normalmente atrelada à desmotivação, não sem razão, devido às inúmeras tentativas de negociação entre sindicato e governo para a melhoria nas condições de trabalho, reforçando a percepção da ausência de discussão ou entendimento a respeito do próprio trabalho e de sua intencionalidade. Assim, não é difícil para os professores se aterem a uma visão subjetiva na qual o emocional, sem desconsiderá-lo, é primordial, pois é o que resta aos professores.

Enfim, se há um trabalho remunerado, cujo objetivo, a longo prazo, é a independência financeira do aluno, um trabalho não monástico e do qual se gosta, ainda que influenciado por determinações políticas externas à escola, o lidar com o dia a dia pode, por vezes, ser cansativo. Porém, isso não implica em um espaço desagradável em que as relações sejam desgastadas, mas sim, que as demandas e as atividades a cumprir são várias e diversas.

### 4.2.3 A materialização do trabalho docente

Trabalhar pressupõe, via de regra, algum tipo de rotina criada de modo a facilitar o trabalho e a criar uma despreocupação, uma espécie de segurança, de modo a garantir aos professores, foco em outras atividades. Ainda, trabalhar indica se associar a um grupo de trabalho com o qual conviver (outros professores, responsáveis pela direção e secretaria, orientadora educacional, psicóloga, porteiros, secretárias e merendeiras); submeter-se a influência das condições físicas e tecnológicas da escola no dia a dia; e comunicar-se com alunos e seus responsáveis – aspectos delineadores das categorias constituintes do trabalho docente, apontadas pelos professores, também identificadas em outros estudos: a *rotina*, o *grupo de trabalho*, a *estrutura física*, a *tecnologia*, e o trato com *os alunos*.

Em relação à rotina, há horário para chegar, para sair, atividades comuns, cotidianas. O dia a dia de um professor também é assim, com horário para chegar, com tempo para organizar o que será levado para a sala de aula, com tempo para pegar os diários no armário de aço na sala de coordenação dos professores. Há risos e comentários, há conversas com alunos ou outros colegas rumo à sala de aula.

As horas com os alunos em sala de aula passam e chega o tempo para o intervalo, para tomar um café, comer um lanche, ir ao banheiro, tomar água ou encher a garrafinha. Um tempo propício para a continuidade das conversas, novas piadas, falar bobagens; um tempo para descontrair e no qual lidar com o trabalho pode deixar de ser um fardo. Tempo de intervalo, de descanso, muitas vezes tomado pela continuidade do próprio trabalho, pelas conversas sobre problemas com os alunos, sobre as dificuldades encontradas; um tempo utilizado para atender alunos que se machucam correndo no pátio ou jogando bola, tempo para pegar gelo no refrigerador, tantas vezes pedido, para o que parecem ser pequenas luxações em dedos, mãos e joelhos, ao mesmo tempo em que se ouve justificativas para a tarefa não entregue.

Término do intervalo, sala de aula novamente, e lá se vão mais algumas horas, é tempo de finalizar o contato direto com os alunos. É o “até amanhã”, para continuar o trabalho em casa, ou “até mais tarde” e iniciar a jornada na coordenação pedagógica – não é à toa que professores dizem ser importante separar a vida pessoal da vida escolar, da vida do trabalho.

Planejar aulas, corrigir tarefas, ponderar as ações dos alunos com a supervisão pedagógica, reler um material, ler um novo material, conversar com o colega sobre o cronograma ou sobre o conteúdo dado nas aulas – é preciso dominar o conteúdo e saber organizá-lo. É possível contar com ajuda, mas, também, é preciso lidar com suas próprias

atividades individuais, com o seu próprio planejamento. Há, ainda, as demandas da supervisão pedagógica, pois para cada bimestre há um tema eixo para orientar as atividades, de acordo com o plano de trabalho pedagógico proposto pelo diretor.

É preciso preencher os diários, pois ou foram entregues na escola bem depois do início das aulas ou não há tempo para preenchê-los em sala de aula – a demanda de atenção numa classe com 40 alunos é grande, nem sempre é possível preencher os diários em sala. É preciso pensar nas atividades diárias, nos pequenos testes e trabalhos, nas correções, nas questões e textos da prova multidisciplinar que os professores da mesma área de interesse têm de elaborar coletivamente. Há, ainda, o dia da coordenação pedagógica dedicado ao curso de formação continuada na escola, o curso sobre DPAC – importante aprendizado para lidar com os alunos que precisam de atendimento específico –, e conversar com os outros professores sobre as possibilidades de atividades interdisciplinares, ou mesmo, sobre os temas transversais.

Além desse dia a dia, o horário das turmas mostra que há rotinas peculiares na escola. Projetos assumidos por alguns professores com a mesma carga horária e quantidade de turmas que a disciplina de Artes, por exemplo, e que foram instituídos como parte do projeto pedagógico da escola, funcionando com apoio da escola e recursos do PPDE e do PDAF.

Exemplos de projetos são o Projeto de Educação Ambiental, assumido pelo prof. Osvaldo e prof. Eduardo (também de Educação Física); e o Projeto de Práticas Diversificadas, cuja abordagem é artística (não limitada às artes plásticas), assumido pela prof.<sup>a</sup> Elena. Nos dois casos, as atividades dos professores tomam um ritmo ligeiramente distinto da rotina dos outros professores, mas, nem por isso, deixa de ser cansativo imprimindo um ritmo que definitivamente intensifica o trabalho docente.

No dia a dia, o que nos atrapalha um pouco é a quantidade de alunos. São 40 alunos. Quando eram 20, era mais fácil. A gente dividia turma com outras matérias. Mas, mesmo assim, a gente tem uma evolução do trabalho mais rápido. Porque faz mais coisas do que se tivesse com 20. Apesar de que a gente não dá conta dos 40 alunos. A gente divide em grupos e dentro de sala de aula, você determina atividade para cada grupo. E determina qual a ferramenta que ele vai utilizar e o que é que ele vai fazer (Prof. Osvaldo, EA).

A grande quantidade de turmas com muitos alunos e as interrupções das aulas podem se tornar um problema, e para serem evitadas os professores se dedicam à prévia organização da sala de aula, à provisão de material do dia antecipada, à organização das carteiras em sala e do material que será utilizado. São atividades que demandam um cuidado diferenciado,

principalmente no caso do projeto de Educação Ambiental que utiliza ferramentas de jardinagem como pás, serras, enxadas etc., potencialmente perigosas, e que demandam constante atenção e orientação dos professores em relação ao uso. Além disso, para que esse projeto realmente alcance o objetivo de tratar e conscientizar os alunos em relação ao bioma cerrado, tendo em vista a valorização de biomas não locais nos livros escolares e midiaticamente, o aumento e diversificação de atividades ao longo dos anos tornou-se irreversível.

“Antes nós só tínhamos a horta. Aí, veio o viveiro, veio a maturação, vieram as formas geométricas de canteiros, veio a mandala. Então, teve uma diversificação muito grande. E ainda tem o bosque em si” (Prof. Osvaldo, EA). Atividades que muitas vezes demandam acompanhamento todos os dias, “inclusive vindo final de semana e até feriados para molhar a horta, porque tem uma época [do ano] que não pode ficar sem molhar todos os dias, de manhã e de tarde” (Prof. Osvaldo, EA).

Somado a isso, há uma grande quantidade de alunos decorrente da grande quantidade de turmas, acrescentando outro aspecto desgastante e não limitado apenas aos professores dos projetos. Normalmente, os professores de projetos atendem todos os alunos de um turno, ou seja, aproximadamente 600 alunos, e mesmo nas turmas com menos alunos, em média 35, “se juntar as 18 turmas que eu tenho, aí, já é a quantidade excessiva de trabalho que eu tenho que levar para casa. Isso me cansa muito” (Prof.<sup>a</sup> Elena, PD). De fato, se a quantidade de alunos é muito grande, o tempo para lidar com correção de tarefas na coordenação pode tornar-se insuficiente e o preenchimento, por exemplo, dos diários de classe, não feitos em sala de aula pelo tempo escasso, pode tornar-se um martírio, principalmente se forem consideradas as atividades de organização e preparo da aula, feitos previamente, de modo a promover o contato pedagógico com os alunos.

Aliás, em relação aos diários, a implementação do diário de classe eletrônico pareceu ser um avanço positivo na utilização da tecnologia, de forma a facilitar pelo menos uma das atividades rotineiras, a única que é frequentemente apontada como “chata” e “cansativa”. Porém, como não foi mantido, as justificativas para suspensão de seu uso passam pelo despreparo no lidar com a tecnologia e a impossibilidade do programa fazer as somas automaticamente, ficando a impressão de ter sido implementado sem testes, sem discussões ou pela falta de orientações. Uma suspensão que alimentou negativamente tanto a praticidade das tecnologias, quanto a obrigatoriedade do preenchimento do diário, principalmente por não ter sua finalidade prática explicitada, pois, atualmente, as informações do diário são registradas de outras formas na secretaria – as notas e as frequências dos diários são entregues

em pequenas tiras, registradas no banco de dados e depois arquivadas, sendo utilizadas para emissão de documentos escolares dos alunos – e na supervisão pedagógica – o conteúdo, comum e obrigatório a todas as escolas, não é consultado ou tratado a partir do diário, mas de documentos e relatórios entregues no início do ano para acompanhamento. Ou seja, tudo reforça a ideia geral de “perda de tempo” diária.

Além disso, curiosamente, o diário eletrônico não é um banco de dados em rede com a frequência, notas e conteúdos disponíveis para consulta – o que poderia ser viabilizado, com facilidade, tendo em vista que as escolas têm programas de bancos de dados para ações diversas –, mas sim um arquivo de texto a ser preenchido e impresso, que de acordo com notícia no site do SINPRO/DF<sup>35</sup>, terá a próxima versão em formato planilha – talvez para facilitar o somatório das notas.

Mas isso é o básico, o comum, o ordinário, apenas a rotina que, de acordo com Codo (2006), pode estar enganosamente associada a mais satisfação e menos cansaço, pois, “trabalhos rotineiros, cuja repetição é a marca principal são altamente desgastantes para o trabalhador e são responsáveis por altos níveis de carga mental [...] O homem é mais do que isso, precisa e pede mais que isso. Sente-se melhor quando se sente produtivo” (CODO, 2006, p. 284).

Ademais, o trabalho do professor não termina na rotina diária. Há, ainda, o não cotidiano, mas sazonal, normalmente bimestral, como a Festa Junina, por exemplo, cujo objetivo é arrecadar recursos para serem revertidos em melhorias para a escola e que demanda envolvimento de todos os professores, um representante de turma por dia, ao longo de duas semanas, para a organização de um lanche coletivo de sua turma. Os alunos trazem o que podem de casa – bolos, tortas, pão de queijo, sanduíches, biscoitos, refrigerantes, sucos, chocolates e até mesmo, assado na hora, churrasquinho de carnes variadas – para vender no intervalo, gerando recursos para a compra de material para a Festa Junina.

Um lanche que é idealizado com os alunos, algo excelente para o desenvolvimento da auto-organização e talvez pouco explorado ao longo de algumas aulas, para culminar em um dia de total atenção e sobrecarga do professor para lidar com os alunos esparramados pela escola, com a armazenagem do lanche até a hora do intervalo, com a organização do espaço onde o lanche será vendido, com a supervisão da emissão de fichas e troco, com a orientação em relação ao comportamento dos alunos, ao atendimento dos próprios colegas professores. Tudo para que a escola possa ter recursos para melhorias...

---

<sup>35</sup> Notícia disponível em <http://www.sinprodf.org.br/diario-escolar-eletronico>, acesso em 24 de agosto de 2011.

Melhorias cuja responsabilidade em propiciar os recursos é do Estado e que progressivamente têm sido assumidas pelas escolas como naturais. Mas, se a escola tem condições de alugar o estacionamento para a faculdade particular mais próxima, é uma exceção que viabiliza recursos a mais, o que pode ser feito no caso das escolas em que não há uma faculdade próxima, ou não há estacionamento? Para reforçar essa isenção do Estado, com frequência organizações civis têm auxiliado escolas e divulgado midiaticamente seus resultados. O que pode parecer ser bom para a comunidade, na verdade, é apenas uma forma de remediar a ausência do Estado que, aos poucos, vai transferindo para a comunidade suas responsabilidades.

Voltando à rotina da escola, a mesma não tem apenas a Festa Junina mobilizando o corpo docente, há ainda a Feira de Ciências (neste ano associada ao tema do 3º bimestre), os Jogos Internos e a Feira Cultural (associada ao tema do 4º bimestre) que mobilizam os professores e alunos; e as atividades individualizadas, não cotidianas.

Importante observar que, mesmo considerando esses momentos de mobilização para os eventos bimestrais como momentos de superação da rotina docente, é possível verificar a valorização da criatividade, a troca de ideias, o compartilhamento de propostas diferenciadas e a ânsia pela possibilidade de inovações, por atividades diferenciadas. São momentos em que a *práxis* criativa é expressa e apreciada pelo coletivo de professores, tendo um retono positivo em relação ao envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Por exemplo, há o lidar com a própria voz, algo não lembrado, não tratado cotidianamente e que pode se tornar problema para alguns professores. Há os cuidados com a saúde e a higiene dos alunos, principalmente, quando a postura ao sentar não é propícia ao crescimento saudável ou os odores se tornam fator de exclusão entre os alunos. Há as questões relacionadas à sexualidade dos alunos que parecem estar cada vez mais aparentes por meio da homossexualidade assumida e muitas vezes discriminada. Há os questionamentos e conversas sobre cuidados com sexo, seja pelo interesse natural ou despertado pela mídia, seja pelas alunas grávidas, que não têm coragem de contar aos responsáveis sobre a gravidez, seja pela ausência frequente seja pela falta de diálogo.

Há os casos de violência doméstica que, de acordo com a Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 98 inciso I, não podem ser omissos, fazendo com que os professores de alguma maneira se envolvam com os problemas familiares dos alunos. Há as determinações políticas que muitas vezes caem do céu e, de alguma maneira, introduzem mudanças na rotina escolar e que, mesmo sendo mínimas, tiram a atenção do professor dos processos pedagógicos nos quais está envolvido. embaraçoso

Há, ainda, as situações vivenciadas como a exceção da exceção, mas que, nem por isso, deixam de existir. Como o aluno que diz não conseguir “se concentrar na aula, porque ouvia vozes durante a aula e que essas vozes falavam coisas para ele” (Prof. Marcelo, M). De acordo com o aluno, “as vozes ficam falando comigo que fulano está falando mal de mim, que fulano está me olhando com cara feia, que eu tenho que fazer algumas coisas na minha vida, que o que eu fiz não foi legal” (Prof. Marcelo, M). E o professor quando ouve algo do tipo, não pode ter outra reação diferente de surpresa: “O que é que é isso?”. Que postura adotar, que função assumir? Desconsiderar a fala do aluno ou assumir o papel de espiritualista, para aconselhar o aluno a lidar com as vozes de outro mundo, ou de um psiquiatra, para lidar com a aparente esquizofrenia?

E com todas essas inconstâncias e imprevisibilidades, também é possível encontrar quem diga não perceber mudança alguma em relação ao próprio trabalho nos últimos anos. Ora, mas se todos falam em mudanças, porque não são percebidas? Será que por falta de envolvimento com os alunos e a escola; ou por assumir o processo de proteção simbólica por meio do isolamento, como apontam Correia e Matos (2001); ou por se atentar apenas àquilo que lhe cabe e que realmente deve ser feito: tratar da parte pedagógica relacionada ao conhecimento, mas não limitada à sua transmissão, tendo em vista que a função do professor é ensinar?

De fato, as atividades que fogem à rotina, que demandam trabalho em grupo e reorganização do espaço da sala de aula perturbam a condução da atividade pedagógica intensificando o trabalho docente, porque, por mais que a gestão da sala de aula seja “considerada dependente da expertise pedagógica e das competências individuais e de relacionamento dos docentes” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 359), pouca ênfase é dada às situações objetivas de trabalho.

Algo que pode ser amenizado pelas relações estabelecidas com o grupo de trabalho, pois, por mais que os professores “se cobrem profissionalmente” e tenham “disposição para enfrentar o dia a dia na sala de aula e na escola”, parece ser fundamental ter uma direção presente e apoiadora, disposta a oferecer as melhores condições possíveis de trabalho.

Quando você tem uma hierarquia. Nós temos uma hierarquia, né? Então, quando você vê que o patamar de cima faz a sua, tem o seu comprometimento, faz a sua parte, você também passa a ter mais comprometimento. Se você vê que você tem uma direção que veste a camisa, uma coordenação que veste a camisa, você também acaba vestindo a camisa (Prof.<sup>a</sup> Julia, LP).

Assim, adotar a proposta pedagógica da escola implica em ser participativo, em cumprir suas obrigações e deveres, mesmo que seja para assumir obrigações a mais. O que parece contraditório, tendo em vista que a sobrecarga de trabalho influencia diretamente no resultado do que é feito, nas relações estabelecidas, na organização do próprio trabalho, gerando um desgaste físico e mental. Se alguma sugestão de atividade é apresentada e considerada positiva para a sala de aula, normalmente é bem aceita, seja um pequeno projeto interdisciplinar, seja a elaboração de relatório ou planilha, sejam cursos que possibilitem aos professores superarem limitações e se aperfeiçoarem; mesmo que a proposta pedagógica seja uma proposta de trabalho apresentada pelo diretor à época da candidatura ao cargo, como é o caso nessa escola. Uma aceitação justificada mediante o comportamento do corpo diretivo – direção, vice-direção, supervisão pedagógica e orientação pedagógica – que “não para de trabalhar”.

Para alguns professores, se a direção trabalha tanto, “não é justo, você como professor, ficar sem fazer nada, não faz seu planejamento, fica lá, finge que está dando aula” (Prof.<sup>a</sup> Julia, LP). Assim, aceitar o proposto é colaborar e favorecer o andamento do trabalho escolar, tornar esse trabalho fluido, manter o equilíbrio na organização do trabalho, mesmo havendo mais cobrança por parte da supervisão e coordenação pedagógicas. Porém, apenas aceitar o que é sugerido, sem questionar para quem ou para que serve, parece ao mesmo tempo isenção e aquiescência, ainda que *a priori* venha de uma pessoa que está na escola e percebe suas necessidades. E, ainda, o projeto político-pedagógico de discussão e elaboração coletiva, assim como Veiga (2010) propõe, não parece ser reconhecido como instrumento de manifestação coletiva.

Ademais, existe o reconhecimento de que a direção da escola está “fazendo um trabalho bacana, no sentido de hoje, depois de ver um clamor muito grande de todos nós professores em relação às salas superlotadas, a indisciplina de alunos, os alunos sem fazer tarefa, sem fazer atividades de sala” (Prof.<sup>a</sup> Gabriela, LP).

De fato, como o espaço coletivo é favorecedor da camaradagem, do companheirismo, parece haver uma troca conveniente entre todos, reforçando a disposição em fazer o que é proposto, confiando no trabalho alheio. Para vários professores é importante “lidar bem com os colegas”.

Nessa escola, de todas que eu passei na secretaria, essa escola é a que eu acho que tem o melhor grupo de professores com o qual eu trabalhei. Eu vejo que as pessoas têm uma boa formação, são mais interessadas, cumprem os acordos [...] é um dos grupos onde eu vejo em que há mais respeito [...] Mas eu acho que aqui as relações ainda são melhores. Porque eu estou acostumada a ver porrada mesmo, briga... (Prof.<sup>a</sup> Elena, PD).

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 352-3), estudos epidemiológicos destacam fortes associações entre as condições de trabalho e a insatisfação, e seus desdobramentos chegam a explicar o perfil de morbidade em grupos estudados. Para a prof.<sup>a</sup> Elena, “o ambiente de trabalho de escola tem se tornado cada vez mais estressante, as pessoas estão nos seus limites e, aqui, eu vejo que a coisa não está tão extrema. Eu gosto de trabalhar aqui. Eu gosto do grupo de professores”.

Neste caso, especificamente, é importante observar dois fatores. Primeiro, que a prof.<sup>a</sup> Elena tirou licença durante um período devido a uma depressão diagnosticada, causada pelos entraves entre suas percepções de escola e o grupo de professores que não assumia as obrigações ou compromissos combinados coletivamente em coordenações pedagógicas ou outras reuniões. Segundo, em sua fala há uma qualidade positiva para explicitar as relações coletivas existentes, o que é excelente, tendo em vista que esse tipo de percepção alimenta um clima facilitador de discussões, conversas e troca de ideias que indiscutivelmente enriquecem o trabalho e favorecem a segurança em relação à própria atuação. Caso contrário, há a individualização e solidão, dentro de um contexto histórico no qual a tendência ao isolamento favorece a autoprodutividade, o autodidatismo e a superflexibilidade, sinônimos de saúde precária, de mal-estar docente; como o experimentado pela prof.<sup>a</sup> Elena. É o perfil do homem-robô taylorista impregnando os espaços e relações de trabalho escolar.

Além disso, o mal-estar experimentado pela prof.<sup>a</sup> Elena não é exclusividade dela; não é difícil encontrar situações constrangedoras ou que de alguma maneira desanimaram os professores a ir trabalhar ou mesmo cogitar mudança de escola como consequência de conflitos experimentados no espaço escolar. No entanto, o grupo mantém uma relação positiva o suficiente para que os professores se disponham a superar os entraves, resolver os conflitos e manter o relacionamento positivo no espaço de trabalho.

De acordo com Codo (2006, p. 273), “alguns autores sugerem, inclusive, que os relacionamentos interpessoais estão entre os principais determinantes de como o ambiente de trabalho objetivo afeta o estado subjetivo do indivíduo”. Trabalhar pelo bom convívio é positivo, negativo é manter-se instável, mudar de opinião com frequência, ou ainda, utilizar o bom relacionamento com o grupo como escape, para não ter de lidar com situações em que o conflito aparece naturalmente como consequência da busca consensual, ou melhor, do dissenso qualificado.

Além disso, curiosamente, apenas um dos professores se referiu a um servidor da escola que não é professor (no caso, um dos funcionários responsáveis pela segurança na portaria), enquanto contava sobre uma situação de desentendimento com o diretor da escola.

O que isto significa tendo em vista que há merendeiras, faxineiros, secretárias, porteiros, orientadora educacional e psicóloga na escola? São servidores que não necessariamente atuam em sala de aula, mas que, de alguma maneira, influenciam no cotidiano do trabalho docente. Por que não foram mencionados? Será que é um reforço à existência de uma hierarquia funcional citada por alguns dos professores? E estas são questões que envolvem indiretamente o trabalho docente e que ficarão abertas.

De qualquer maneira, se o bom convívio entre as pessoas que trabalham em uma escola é incentivado pela gestão, esse convívio é, também, de alguma maneira, estimulado pela excelente estrutura física da escola. Se cada professor tem um escaninho na sala dos professores, um armário e uma TV em sala de aula, com certeza as condições físicas, de estrutura, material pedagógico e tecnologia, são aspecto facilitador do trabalho docente; e os professores reconhecem isso. O que talvez favoreça um silêncio em relação a questionamentos mais profundos.

De fato, ter material pedagógico à disposição promove e facilita o trabalho. Ter cópias de exercícios, atividades em geral e provas prestativamente sendo entregues no mesmo dia em que foi feito o pedido para a mecanografia é uma forma de facilitar. Entretanto, é possível que nem tudo esteja sempre disponível havendo algumas exceções para as quais os professores parecem não se incomodar em comprar com seu próprio dinheiro o que for essencial para o bom andamento da aula, ainda que para tal sejam esperados recursos do governo federal ou distrital, PDDE e PDAF, respectivamente, ou mesmo da APM. O professor tornou-se mantenedor da escola.

Em relação ao material para as aulas, não faltam livros didáticos, pincel para quadro branco, lixeiras, tesouras etc. Porém, os professores de Educação Física e Artes normalmente se manifestam em relação a outros materiais, pois precisam de bolas, tintas, papéis e outras coisas para as atividades práticas. Por exemplo, a prof.<sup>a</sup> Elena disse que “é a primeira escola onde eu tenho o que eu preciso, também, na secretaria” e quando não tinha material “eu preferia pagar”, chegando “a gastar 500 reais por mês com material, porque eu queria”. Entretanto, reconhece que

Foi num período na minha vida em que eu ainda não tinha consciência que eu precisava desenvolver outras áreas da minha vida. Então, para mim, não era problema tirar cópia colorida. [...] Eu vou dar uma aula sobre, sei lá, arte brasileira, eu preciso ter a imagem, eu preciso ter imagens menores pro aluno, e coloridas. Então, a escola não tinha isso, eu sempre banquei esse material. [...] Nos primeiros anos eu gastei muito dinheiro para comprar, adquirir meu material. Livros, que as escolas normalmente não têm material de artes, filmes, slides, isso sempre eu comprei (Prof.<sup>a</sup> Elena, PD).

Um caso à parte é o projeto de Educação Ambiental que está sob a responsabilidade executiva do prof. Osvaldo. De acordo com o professor, existe um gasto médio mensal e constante de aproximadamente 300 reais, e quando o recurso não aparece, para não comprometer ou parar o projeto e as aulas, o professor acaba simplesmente comprando o que for necessário (Prof. Osvaldo, EA). O que não deveria acontecer.

Porém, o material para uma boa aula parece importar mais do que gastar o próprio salário com um material que a escola, via recursos externos ou não, comprometeu-se a oferecer a partir do momento em que assumiu o projeto. Mais uma vez, o professor não é mantenedor da escola. E é aí, que as contradições entre a dedicação profissional e a vida pessoal se instalam novamente. Os professores reconhecem suas demandas pessoais, oriundas de necessidades ou desejos em relação à sua vida privada, e, ao mesmo tempo, percebem que ao terem gastos extras com material para trabalharem, privam-se, em sua vida particular, de poder ter outras coisas; uma dedicação sem qualquer tipo de retorno que não seja o prazer da boa aula. Uma boa aula para a qual não há reconhecimento, não há valorização; uma boa aula cujo trabalho é evidentemente desqualificado por um Estado que faz questão da manutenção do capital e da minoria dominante, a favor de um pseudodesenvolvimento que mantém grande parte da população com *acesso à escola* mas sem condições de se manter nela.

A prof.<sup>a</sup> Gabriela falou sobre uma colega que optou por não comprar um computador, com a justificativa de que não é sua obrigação ter gastos com um material utilizado para trabalho. Contudo, para a prof.<sup>a</sup> Gabriela, isso é “chocante”, pois a partir do momento em que percebe que um recurso

beneficia os alunos, automaticamente, eu também estou sendo beneficiada. [...] [E] a partir do momento em que eu vejo [...] um recurso espetacular, mas que eu dependo, por exemplo, de uma postura de outra pessoa para que eu possa usufruir desse recurso, eu estou [me eximindo da possibilidade] de adquirir um bem porque eu vou estar usufruindo por outro. Como se eu tivesse o dinheiro, as condições de comprar, mas eu vou estar usando por outro, então, eu não tenho condições para isso. Entendeu? Então, eu acho, assim, cabe ao professor sim. (Prof.<sup>a</sup> Gabriela, LP).

Mas, isto não deve, e nem pode, significar que o professor tem que utilizar recursos próprios para desenvolver um bom trabalho, ou mesmo para ter condições mínimas de trabalho. Muito pelo contrário! Num caso não tão extremo ou incomum, esse tipo de atitude seria inviável se a escola não tivesse papel higiênico, o que não é o caso do CEF-1. Além disso, aceitar a ideia de investimento de recursos próprios pode enveredar para uma perspectiva de isenção do Estado em relação àquilo que pode ou deve melhorar ou facilitar o

trabalho docente; ou pior, para um papel paternalista e sacerdotal do professor, como se esse profissional não estivesse se dispondo para um trabalho remunerado, ainda que, muitas vezes, indevidamente.

Talvez o exemplo do computador não seja a melhor opção, pois seu uso não se limita a pesquisas ou elaboração de tarefas como parte do trabalho docente, mas, de acordo com Feenberg (1981), “Marx revives revolutionary theory not by a ‘regression’ to utilitarianism, but rather by developing a new deontological ground of revolution, based on the intrinsic nature of rationality”<sup>36</sup>. E se o uso dado à tecnologia traz uma nova perspectiva deontológica ao trabalho do professor, quando este se vê envolvido num real processo de compreensão de seu uso e, no caso do computador, de real inclusão digital, não há como não simplesmente ignorar o que está posto. Tecnologia não é algo naturalmente ruim, mas o uso que a ela é dado, ou quem a detém, é que tem uma intenção positiva ou não, a depender de quem ou qual é o interesse. O que não pode ser desconsiderado é que mesmo com o reconhecimento da existência das tecnologias, seu uso ainda é precário, não sendo utilizadas frequentemente em sala de aula, a não ser nos projetos Educação Ambiental e Práticas Diversificadas. Ou seja, o termo tecnologia está sendo associado à internet ou à exibição de filmes, apesar de não ser limitado a tal; e, mesmo assim, referências a redes sociais, criação coletiva ou fórum e *wiki* sequer foram abordadas nas conversas.

Além disso, é importante lembrar que tecnologia significa desenvolvimento de instrumentos que facilitem ou auxiliem o homem e, por isso, utilizar garrafas *pet* para fazer mudas nas aulas de educação ambiental, ao invés de saquinhos pretos, ou produzir papel reciclado nas aulas de artes, são formas de aplicar tecnologia nas atividades em sala de aula. Associar o uso de tecnologias apenas à internet é minimizar as possibilidades de desenvolvimento tecnológico, é se isentar de uma discussão maior que, muitas vezes, coloca a tecnologia como vilã na precarização do trabalho docente e cria resistência à apropriação das novas tecnologias. Um bom exemplo é o diário de classe eletrônico que poderia ter facilitado bastante a rotina do trabalho docente. O que significa essa desconsideração em relação às tecnologias? Será que as novas tecnologias têm sido associadas à intensificação do trabalho docente e não citá-las é uma forma de resistência velada? Questionamentos impossíveis de serem tratados aqui...

---

<sup>36</sup> Tradução: “Marx revive a teoria revolucionária não por uma ‘regressão’ ao utilitarismo, mas sim pelo desenvolvimento de um novo terreno deontológico da revolução, baseada na natureza intrínseca da racionalidade”.

Aliás, se a atualização em relação às novas tecnologias parece ser algo importante entre os professores, há um reconhecimento das mudanças provocadas pelas tecnologias. Basta lembrar que o uso do mimeógrafo manual, com álcool, foi substituído, ainda que não em todas as escolas, por máquinas reprográficas que imprimem várias cópias por minuto.

De qualquer maneira, a possibilidade de não haver recursos na escola para inovar e promover aulas diversificadas parece implicar na disposição de recursos próprios para alguns dos professores; ao que nem todos concordam, tendo em vista que uma das formas de desmerecimento social docente é exatamente a baixa remuneração, mesmo com o piso salarial nacional estipulado e diversas discussões e apelações no âmbito jurídico em relação ao mesmo. Além disso, por outro lado, se as discussões sobre as condições de trabalho enveredam para o uso do salário para viabilizar uma “boa” aula, se existe um trabalho a ser feito, mesmo carente de recursos e condições, não deixa de ser um trabalho com alunos.

Se o trabalho demanda uma rotina, seu foco é o trabalho com os alunos. Se o grupo de professores tenta manter o convívio positivo, é um trabalho a favor dos alunos. Se a estrutura física e material pedagógico são valorizados, significa mais tempo para lidar com o trabalho pedagógico, cujo foco é o aprendizado do aluno. Se lidar com as novas tecnologias demanda aprendizado, é para se aproximar, para manter um diálogo com o aluno. Ou seja, se o professor está na escola para trabalhar com e em prol do aluno, manter a relação professor-aluno positivamente, criando um canal de diálogo, é imprescindível.

O professor passa horas do dia com os alunos. Não um, mas vários. Várias crianças precisando de atenção e cuja rotina parece cansá-los. Assim, atividades diferenciadas, para estimular os alunos, agradá-los, tornar a aula apazível, levando em consideração as necessidades de aprendizado dos alunos, são elaboradas com alguma frequência, sendo possível, até mesmo, que o professor crie um banco com atividades estimuladoras que os alunos tenham gostado. E há a avaliação, que tende a ser feita de modo a não cometer injustiças, há o cuidado com a saúde, com a higiene. Uma série de ações muitas vezes não reconhecidas pelos alunos, não valorizadas e que, para os professores, é muitas vezes frustrante. Há um preparo, um desgaste, físico e mental, diário em troca de pouco ou nenhum envolvimento dos alunos.

De acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 159), “os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um *trabalho emocional* “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor-aluno.” E, de fato, parece ser necessário um “jogo de cintura” adquirido com a experiência para lidar com o dia a dia, com as questões que surgem, os problemas, o que para

a prof.<sup>a</sup> Julia, implica em “agradar o aluno, sim! para ele gostar da sua matéria” (Prof.<sup>a</sup> Julia, LP), confirmando o posicionamento de Tardif e Lessard de que “dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não gostarem deles ou, pelo menos, não os respeitarem” (2011, p. 159), ou seja, é importante suscitar esse sentimento. E, novamente, para os autores, esse gostar, esse envolvimento, nada mais é do que a motivação.

Levando em consideração que “a relação com o aluno é, ao mesmo tempo, a principal fonte de satisfação do *métier*, e a fonte dos desafios, das dificuldades de todo tipo; muitas vezes ela é também ocasião de descoberta de seus limites pessoais e profissionais” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 160). É espetacular ver um aluno “curioso ser molestado cerebralmente” (Prof.<sup>a</sup> Gabriela, LP), mas, há de se reconhecer que os limites morais muitas vezes têm de ser tratados com atitudes duras, como explica a prof.<sup>a</sup> Gabriela: “eu não estava brincando, não estava fazendo graça. Só não dá para você ser um educador e usar sempre a mesma estratégia, a mesma forma de falar”. E isto não significa ser ríspido ou grosseiro no trato com o aluno, muito pelo contrário, isto significa se posicionar como alguém que o orienta, que se responsabiliza pelo que vê e, por isso, demanda respeito, principalmente quando os alunos parecem cada vez mais preguiçosos, com mais dificuldades de leitura, sem conseguir “opinar, refletir, analisar e filosofar”.

Além disso, os professores percebem um aumento da indisciplina e do desrespeito, o que parece ser um aspecto frequente na relação professor-aluno. Pés em cima da carteira, falas atravessadas, palavras desmerecedoras dirigidas diretamente ao professor e a violência simbólica, são fatores de desânimo e incômodo, cuja justificativa normalmente aponta para a educação familiar, pois, para a maioria dos professores, a família é “pouco presente”.

O acompanhamento dos alunos pelos responsáveis é fator que motiva tanto os alunos quanto os próprios professores – apesar de uma professora ter dito que não aborda certos assuntos para evitar confronto com os responsáveis –, e, havendo ausência de atenção e cuidado, por reconhecer que crianças precisam disso, muitos professores tentam satisfazer parte dessa ausência por meio do estreitamento das relações afetivas. De acordo com Assunção e Oliveira, “os pais hoje valorizam mais a educação e são mais exigentes. Contraditoriamente, no entanto, valorizam menos os professores e têm menos tempo para educar e acompanhar os filhos” (2009, p. 357). E por isso, muitas vezes os professores chegam a se sentir “incompreendidos”.

Contudo, assumir algumas das funções dos responsáveis pelos alunos tem se tornado algo corriqueiro, estimulando a hipertrofia escolar e do trabalho docente, como anteriormente foi apontado por Saviani (1994), além de transformar a função socializante da escola em

assistencialismo, quando a função da escola não é apenas socializar e, definitivamente, não é assistencialista, mas educacional. Atualmente o professor pode ser psicólogo, família, psiquiatra, policial, assistente social, enfermeiro; é como se a escola estivesse deixando para trás a perspectiva científica reclamada no séc. XVIII, com o Iluminismo, e adotasse uma perspectiva humanista com tendências a um pseudo holismo, pois as questões relacionadas à sociedade como um todo, às relações de trabalho, parecem não ser abordadas. Ademais, a sociedade tem se mostrado tão inconstante em relação às questões éticas e morais que, como os professores não podem “mais contar com autoridades e valores estabelecidos, ele deve encontrar em si mesmo os recursos suscetíveis de orientá-lo em suas atitudes” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 148).

Consequentemente, é natural que os professores sintam falta de maior preparo para lidar com o indivíduo em relação às questões psicológicas, o que faz levantar questionamentos em relação às questões sociológicas, pois, de acordo com Charlot (2005), o professor mantém a relação entre os saberes adquiridos e suas dimensões singular, social e humana, ou seja, o professor é 100% indivíduo, por sua unicidade, 100% social, por pertencer a um grupo, e 100% humano por ser biológico, sem, com isso, ser necessariamente 300%.

De fato, mesmo com alguns percalços experimentados na relação complexa, imprevisível e exigente com o aluno, nada se compara ao reconhecimento, por parte dos alunos, do trabalho realizado. A surpresa com a turma aplaudindo ao final da aula, o brilho nos olhos dos alunos com o resultado alcançado, a curiosidade e os olhos atentos às palavras diferentes, o visível amadurecimento do aluno e a ansiedade em mostrar aos pais o resultado dos trabalhos executados na escola, trazem a motivação, apontada por Tardif e Lessard (2011), para a perspectiva da valorização do trabalho docente, dando significado emocional para o trabalho. Ou seja, “você acaba se envolvendo emocionalmente, pedagogicamente. Você está todos os dias com aquela pessoa, durante quatro anos” (Prof. Eduardo, EF).

E, se os alunos se aprazem até mesmo com atividades como a Festa Junina, quando estão realmente envolvidos na sua execução e coordenação, ou seja, quando compreendem a colaboração de seu trabalho na festa, por que não estender esse modelo auto-organizacional para outros âmbitos da organização escolar? Por exemplo, se o grêmio estudantil é uma forma dos alunos se mobilizarem, tornarem-se grupo com ideias e vontades explícitas e abertas a discussão, por que não incentivar isso e estender a outros aspectos da vida escolar? Pistrak (2009) traz resultados positivos para a relação professor-aluno, para o aprendizado, assim como, para a organização do trabalho docente quando propõe a cumplicidade na organização escolar como base fundamental para o trabalho escolar – atentando ao fato da auto-

organização não estar associada à seleção de monitores ou divisão autoritária de tarefas (ainda que em forma de sorteio). Para o autor, o envolvimento dos alunos na organização, execução e decisões voltadas para promoção do aprendizado, implica em responsabilização e assunção de ações criando vínculos de cumplicidade entre os próprios alunos e entre alunos e professores, com isso, os alunos aprendem com mais facilidade, mas não com menos trabalho.

Um exemplo, comum de responsabilização dos alunos em relação ao coletivo, é a atenção que os alunos inclusivos demandam e para a qual nem sempre o professor consegue atender. Se existe a preocupação, por parte dos professores, de que os alunos aceitarão os alunos inclusivos, principalmente porque há alunos inclusivos em turmas com 40 alunos, isso não significa que os alunos discriminem os inclusivos, muito pelo contrário. É perceptível o cuidado entre eles, o desenvolvimento do humano na relação. Agora, em relação aos professores, o aumento de alunos com necessidades especiais tem demandado uma atenção diferenciada, um tratamento específico muitas vezes não percebido, compreendido ou oferecido, não por má vontade, mas por uma reconhecida falta de conhecimento sobre a diversidade de deficiências, má formação física, patologias, entre outras situações que enquadram os alunos num perfil com demandas específicas de atendimento, mesmo com o apoio da equipe da sala de recursos; além disso, em sala de aula, há apenas um professor para lidar com todas as idiosincrasias discentes. Um desconhecimento que indica falta de preparo para lidar com as diferenças na formação inicial e que foi rapidamente identificada por um grupo de responsáveis por alunos com DPAC, providenciando, junto com a direção da escola, nas quartas-feiras, dia da coordenação geral, um curso sobre o tema; responsáveis nem sempre presentes, pois alguns deles realmente acabam deixando os alunos sob a responsabilidade da escola, sem se preocuparem com o que está sendo feito com o aluno.

Enfim, a relação professor-aluno é o que movimenta e justifica o ser professor, a escola, mas isso não significa que o professor deva assumir responsabilidades cabíveis à família, ou responsabilidades que denotem assistencialismo ou trato psicológico. O que o professor deve e pode fazer é estabelecer uma relação amigável, e não de amigo, pois o professor não é amigo do aluno, de maneira a facilitar a comunicação e o processo ensino aprendizagem.

#### **4.2.4 A função docente: “metade conteúdo, metade humano”**

O trabalho docente e suas especificidades delineiam um perfil de professor que permite reconhecer o que há de primordial e singular em seu trabalho de maneira a criar uma

identidade – ao que se optou chamar de função docente. Se, para a maioria dos professores, essa singularidade é chamada simplesmente de ensinar, para outros ensinar parece ser um nome que precisa de adjetivos ou outros complementos, sendo possível inferir que ensinar, por si só, é apenas o ensino de conteúdos, como no ensino bancário de Paulo Freire onde o que prevalece é a transmissão, um ensinar isento de intenções, ou mesmo, sem qualquer perspectiva humanista. Mas se, ao dizer que a função do professor é “ensinar e também dar noção de valores para os alunos”, o que significa esse ensinar? E, ainda, o que seria dar noção de valores? No caso dos professores da pesquisa, definir a função docente passa pelo ensinar, pela noção de valores e dar exemplo de conduta, pelo educar, ou, explicitando as categorias, pelo trato com o conteúdo e o trato com o humano.

Como dito, ensinar está normalmente atrelado à visão de transmissão de conteúdo, instrução, de adestramento, de aquisição de conhecimento ou associado a castigo, e limitar a função do professor a essa perspectiva de ensino, também limita seu trabalho a algo mecânico, prático, desconectado da realidade na qual se insere – algo nada interessante pelas consequências diversas, seja na relação com o aluno que o distancia, seja na relação com o mundo que se torna desumanizado. E se há a ideia da função docente estreitamente associada ao conteúdo ministrado, o professor, não tendo uma visão macro do potencial da escola na formação do aluno, transmite essa concepção de mundo para o aluno, ou seja, uma visão limitada a um conteúdo estático, anistórico, não libertário. Por isso, a associação do termo ensinar com outros tantos adjetivos e complementos parece ser algo que alivia a ideia do trabalho docente como técnica.

De fato, parece ser evidente que a função do professor não pode se isentar do trato com um conteúdo disciplinar, pois o professor faz parte de uma escola cujo fundamento é a relação professor-aluno com foco no ensino-aprendizagem que viabilize a democratização do conhecimento elaborado e sistematizado, para o compartilhamento emancipatório do conhecimento científico.

Contudo, se a opinião dominante aponta que o propósito do trabalho docente é formar um aluno para o mercado de trabalho e o conteúdo tem o intuito de auxiliá-lo a “passar em um concurso” ou “conseguir um emprego”. Esta ótica capitalista, além de não apresentar ao aluno possibilidades de compreensão de mundo, não estimula qualquer posicionamento, deixando todos à mercê da ideologia dominante, da minoria autoritária.

Isso implica na precisão de tornar explícitos os objetivos escolares, pois se o trabalho docente é intencional e pretende “fazer com que o aluno seja uma pessoa crítica” (Prof.<sup>a</sup> Camila, LP), ou fazer com que as aulas provoquem “reflexões, mais do que botar o menino

para decorar” (Prof.<sup>a</sup> Bruna, PD), o professor tem de mobilizar conhecimento e se planejar para alcançar tal objetivo, justificando, aliás, a importância de um planejamento cujos objetivos estejam bem definidos em relação ao que se busca como resultado do trabalho a ser desenvolvido. Algo que reforça o compartilhamento de ideias e de concepções sobre escola e que homem se quer formar, na própria escola.

Ademais, há de se tomar cuidado ao favorecer apenas o conteúdo, pois tal atitude tende a afastar o aluno num momento em que a escola, num processo de hipertrofia, tem sido forçada, por meio de políticas públicas e da perspectiva do Estado mínimo, a adotar um papel assistencialista para o qual o professor, para atender necessidades eminentes e urgentes dos alunos, torna-se pai, terapeuta familiar, psicólogo, enfermeiro e assistente social, ao mesmo tempo em que tem um conteúdo a ensinar.

Como disse um dos professores, atualmente o trabalho docente é muito mais humano e menos técnico, “hoje a gente pega metade que seria conteúdo e outra parte metade humano” (Prof. Eduardo, EF). De fato, não é possível simplesmente negar as necessidades apresentadas pelos alunos, pois, ainda que sejam necessidades não atendidas em outros âmbitos, seria virar as costas para crianças em desenvolvimento. Talvez, por isso, seja mais simples focar na perspectiva humana, no emocional, no cuidar da criança.

Por outro lado, no extremo da atenção ao cuidado, na valorização apenas do humano, o trabalho docente pode ser deturpado e confundido com o assistencialismo, pois, ao considerar as idiossincrasias docentes mediante um cuidado e ética baseados no reconhecimento de direitos e deveres do aluno como indivíduo, corre-se o risco de um alargamento ou deturpação das questões morais e éticas, a depender da visão de cada professor. Aliás, pontos de vista favorecidos pela inconstância da sociedade em relação a padrões morais e éticos e que justificam a perspectiva de que a função do professor é “dar exemplo”, inculcando uma pseudoautonomia no trabalho do professor imersa em padrões que alimentam o isolamento por meio da ideia da proteção simbólica, como Correia e Matos propõem (2001). Autonomia necessária para o desenvolvimento do trabalho, mas que não é a resposta para a definição de função docente.

De acordo com Contreras (2002, p. 208), a autonomia docente é “um processo dinâmico em um contexto de relações se for entendida como acompanhada de um processo interior de compreensão e construção pessoal e profissional” e isso, implica em lidar com o emocional e o racional nas relações de trabalho e para o trabalho, implica em algo conscientemente intencional. Logo, se para efetivar as intenções do trabalho docente é imprescindível autonomia, também é necessário delimitar que tipo de aluno se quer formar,

que homem se quer para o futuro e que concepção de mundo a escola propõe. Uma visão de mundo compatível com o coletivo de professores definidas mediante ponderações em relação aos interesses políticos, econômicos e sociais da maioria da população, e não de uma minoria dominante, apontando, mais uma vez, a importância da discussão sobre o trabalho e a função docentes tanto na formação inicial quanto no espaço escolar.

Como disse o prof. Eduardo (EF), “a aula não pode ser tão conteudista como antigamente”, pois “mudou-se o conteúdo todo, pensando-se numa escola de qualidade. Mas as escolas são as mesmas, a formação dos professores é a mesma”, o que implica aprendizado de novos conhecimentos para tratar de novas práticas em prol do aluno. Mudanças marcadas por reformas curriculares que, de alguma maneira, modificaram a relação professor-aluno.

É possível ouvir que a função do professor é “ter de saber lidar com o aluno”, numa perspectiva de adequação de linguagem para estimulá-lo a participar das conversas e a gostar das disciplinas. Porém, é uma visão atrelada a um trabalho voltado apenas para a construção da relação professor-aluno, implicando num esvaziamento da intencionalidade do trabalho docente, como se o professor estivesse à mercê dos interesses dos alunos e não consciente da necessidade do aprendizado de determinados conteúdos para melhor compreensão de sua realidade, ainda que esse tipo de posicionamento seja justificado pelo desinteresse dos alunos pelos conteúdos.

De fato, a perspectiva de o professor se aproximar do aluno é importante para a manutenção da relação ensino-aprendizagem, porém, há uma diferença entre estabelecer uma relação onde o professor é um companheiro ao longo do aprendizado, e onde o professor é amigo ou confidente do aluno, isto não tem nada de pedagógico. Contudo, a justificativa para esse tipo de posicionamento ser apenas “bom” convívio não favorece sua repercussão, principalmente se for considerado que o aluno tem o professor, naturalmente, como uma figura mítica, como um herói (ZUIN, 2008). Transformar a relação professor-aluno em amizade e estabelecer a relação professor-aluno como uma relação igualitária – o que é impossível, por mais que alguns professores achem que sim –, é esconder do aluno a relação de poder entre quem trabalha com um objeto, ainda que humano, pretendendo intencionalmente modificá-lo. Amigos não têm o intuito de modificar-se mutuamente. Além disso, quem deve ser amigo do aluno é a família e seus amigos, não o professor. Isso é assumir uma responsabilidade que não compete ao trabalho docente.

Talvez o argumento da existência de desinteresse do aluno utilizado como justificativa para essa proximidade seja, na verdade, um indicativo da falta de ligação entre a forma como o conteúdo é abordado e a falta de vínculo com a realidade próxima do aluno, principalmente

quando não há objetivos específicos quanto ao que se quer como resultado do aprendizado ou pela forma mecânica de lidar com o conteúdo. Nesse caso, “ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso da luta política mais ampla” (SAVIANI, 2009, p. 72).

E isso não impede o estabelecimento de uma relação entre conteúdo e subjetividade, seja por meio de valores éticos e morais a serem respeitados e assumidos, seja pelo compartilhamento, respeito e solidariedade.

No entanto, é importante observar que a diversidade de argumentos e posicionamentos em relação à função docente, pode indicar falta de orientação coletiva em relação à própria atuação. Para todos os professores, a função docente aparece como ensino, contudo, ora como transmissão de conteúdo, ora como exemplo a dar, como valores éticos e morais a comunicar, e sempre atrelado a um lidar com o aluno. Por outro lado, valorativamente, não houve qualquer referência aos termos mediação, transmissão ou facilitação, o que pode ter vários indicativos como reconhecimento do próprio papel do ensino, desgaste dos termos, ou mesmo visão não obliterada pelas “teorias da moda”.

E, neste sentido, as “teorias da moda”, atreladas à ideologia dominante, podem ser um poço de práticas “que correspondem aos interesses políticos e econômicos do bloco hegemônico no poder” (MENDES, 2003, p. 2). É a sofisticação dos mecanismos de alienação, decorrente da “modernização da alienação provocada pelo aumento da exploração mediante expansão da extração da mais-valia relativa numa sociedade cada vez mais tecnológica” (MENDES, 2003, p. 2). São as “artimanhas discursivas que, ao serem produzidas por interesses concretos e objetivos, criam e produzem realidades a partir da linguagem” (MENDES, 2003, p. 12).

Enfim, a função docente é ensinar, mas não um ensinar estático. É uma disposição em se reconhecer no dinamismo social, numa tentativa de compreender a sociedade, o próprio contexto social, político e histórico no qual está inserido. É saber qual é o ponto de partida e o ponto de chegada, reconhecer que existe a possibilidade de mudança e que o seu papel, apesar de muitas vezes ser desconsiderado, é essencial na construção de uma sociedade emancipada, mais humana e democrática, sempre tendo em vista o alcance dessa condição por meio do saber. É um ensinar permeado de ética e compromisso com a emancipação e com a crítica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a existência da humanidade se tornou compreensível como construção intencional e racional, sua sobrevivência dependeu da coletividade. Uma coletividade na qual a divisão do trabalho era natural, uma coletividade cujo trabalho pautava-se em saciar as necessidades do homem; um trabalho ponderado, executado e analisado, estabelecido como meio para o desenvolvimento desse homem. Um trabalho que, aos poucos, por meio de sua divisão não natural e da propriedade privada, impulsionou esse mesmo desenvolvimento do homem, de tal forma que ao longo dos últimos séculos foi possível vislumbrar a destruição, contínua e lenta, do senso de coletividade a favor de um estranhamento do homem em relação a si mesmo, um estranhamento possibilitado pelo mesmo trabalho que antes os unia.

Esse desenvolvimento, ao qual é razoável chamar de pseudodesenvolvimento, tem trazido consequências em relação ao meio ambiente, à própria sociedade, às comunidades e ao indivíduo, assim como ao âmbito educacional, cuja imagem do profissional docente tem sido desgastada tanto social quanto cultural e politicamente. E os reflexos desse desgaste mostram o trabalho docente como algo mecânico, técnico, como simples aplicação de novas tecnologias.

Contudo, o trabalho docente é muito mais amplo. É um trabalho cujo objeto é o humano, imprevisível, inédito, que exige rapidez no trato com os alunos; é um trabalho público que demanda reflexão, ponderações, análises e ações; um trabalho que se compõe antes, durante e depois da ação, e por isso, tem objetivos.

Porém, ao trabalho docente tem sido imposto uma série de exigências, mediante políticas públicas que tendem a reforçar a ideia de prática pedagógica ao invés de trabalho pedagógico; que impelem a função docente, e, por conseguinte a escola, à desvalorização, proletarização e à desintelectualização; que propõem uma escola que atenda interesses de uma minoria dominante; que desconsideram a necessidade de boas condições de trabalho; e que divulgam um papel assistencialista.

Conseqüentemente, é perceptível, no ambiente escolar, um estranhamento do professor em relação à própria identidade – social, profissional e individual –, que mina o coletivo escolar em defesa do trabalho individualizado; que desestabiliza o professor emocionalmente levando-o ao mal-estar docente; que implica na assunção de atividades para as quais nem a escola e nem o professor foram preparados, ou pior, têm condições de lidar. A escola está hipertrofiada, sem qualquer perspectiva de diminuição de suas atividades, e, pelo contrário, parece adotar continuamente mais atividades, mais responsabilidades, como se o fato de

conseguir aceitar tudo aquilo que lhe sugerem fosse indicativo de qualidade ou profissionalismo.

O trabalho docente é um trabalho de especificidades construídas, como outro qualquer, a partir de contextos histórico-sociais que se alteram continuamente e são marcados por influências que podem ser identificadas por meio de vieses institucionais, sociológicos e psicológicos. Isso significa que se reconhecer como um profissional docente implica em distinguir uma profusão de influências, de determinações, de atividades, de ações e ideologias imersas no cotidiano, de forma a tornar o próprio trabalho claramente intencional e, com isso, definir sua própria identidade.

Para tal, há saberes a serem mobilizados, fundados nas dimensões estética, técnica, política e ética (RIOS, 2010), que permitem uma visão da totalidade do atual contexto histórico-social no qual o professor se encontra. Somente assim, é possível desprender-se das amarras hegemônicas, reconhecendo um caminho que possibilite transformações sociais para um bem comum, para uma escola emancipada, mais humana e igualitária. Uma escola na qual o aluno tenha voz, responsabilidades e seja capaz de compreender a necessidade do compartilhamento e da construção coletiva. Ademais, é imprescindível considerar a possibilidade de desenvolvimento da autonomia docente por meio do compartilhamento dos ideais de escola, homem e mundo, e da auto-organização discente.

Assim, se uma escola tem boa estrutura física, biblioteca, espaços com computadores e internet, laboratório e salas de aulas equipadas para atividades e projetos diferenciados, além de espaço para atendimento a alunos com necessidades especiais e não faltam professores para as aulas, há de se considerar que tal escola se destaca estruturalmente em relação a outras escolas públicas brasileiras, e mais, traz a ideia de que o espaço físico tem influência limitada nas condições e qualidade do trabalho docente. Se, além disso, mesmo com pouca contribuição financeira da APM e diminuição da atuação do Estado em relação às responsabilidades de manutenção da escola, a escola encontra outras formas de arrecadação de recursos (aluguel do estacionamento, PDAF, PDDE e até mesmo os próprios professores e alunos), é possível dizer que a escola assume uma responsabilidade que é do Estado, mas não é sua, nem da comunidade.

Se há conselho escolar instituído, grêmio estudantil ativo e os professores são sindicalizados, existe algum nível de mobilização política no espaço escolar. Porém, isso não significa necessariamente que esteja envolvida a autonomia docente nas decisões escolares, apesar de ser possível enxergar a pseudoautonomia nas solidões do trabalho docente, muito menos auto-organização ou participação dos alunos nas decisões da escola.

Ademais, se há atividades organizadas pela coordenação e supervisão pedagógicas que auxiliam e facilitam o trabalho docente, são atividades que utilizam as coordenações pedagógicas de forma produtiva, mas que, muitas vezes, não explicitam os interesses da escola e dos professores em relação ao tipo de homem que se quer formar, limitando-se muitas vezes a atividades individuais. Além disso, são atividades que podem sobrecarregar os professores em prol de uma *práxis* reiterativa, de uma prática burocratizada, deixando pouco espaço para a *práxis* criativa. Mas, será possível tratar dos objetivos da escola e do trabalho docente nos espaços coletivos? Será possível estabelecer parâmetros para que o trabalho docente seja coeso e coletivo, demonstrando aos alunos a intenção da proposta da escola? Será possível trazer os alunos para o espaço escolar com o intuito de compartilhamento decisório?

Considerando as concepções a respeito do trabalho como atividade humana, se os professores consideram-no associado à remuneração e ao mercado de trabalho são concepções que reforçam a perspectiva capitalista de consumo, de estranhamento de si, de exploração de uma maioria a favor de uma minoria dominante. Se é um trabalho associado apenas à satisfação individual desconsidera a possibilidade de um trabalho coletivo, realmente humano, de forma a tratar da formação do homem como ser social. É importante que essas considerações estejam claras para os professores, trabalhadores da educação, e que essa perspectiva de trabalho seja tratada como algo de interesse comum e não de alguns indivíduos isolados, em seus individualismos. E, como nem todos têm a mesma intenção em relação ao próprio trabalho – o que é natural devido às idiossincrasias humanas –, a falta de diálogo que favoreça um objetivo comum reforça a inconstância social em relação a referências morais, éticas e políticas, alimentando o estranhamento do mundo do trabalho, no qual, as dimensões abstrata e concreta estão cindidas.

Não obstante, é importante ressaltar que mesmo considerando o trabalho docente para a emancipação do homem por meio do conhecimento, nem todos os professores têm esse interesse explícito, ou sequer têm esse interesse, pois, por vezes, na escola, é possível reconhecer a aquiescência nas solidões e pseudoautonomias que permeiam o cotidiano do trabalho docente e da escola. Uma aquiescência que, com o passar do tempo, pode favorecer a teoria em detrimento à prática, uma teoria a favor dos cursinhos e do mercado, a favor de uma visão conteudista voltada para o “vestibular” ou “para arrumar um trabalho”, uma visão do conhecimento desconectada da prática, anistórica e estática.

O trabalho docente, assim como o trabalho em geral, também é associado à remuneração, à perspectiva de satisfação e a favor da dedicação, mas não, sua associação ao

trabalho monástico ou o trabalho que favoreça a relação professor-aluno como uma relação entre amigos – o que não implica na escola ser um espaço desagradável em que as relações sejam desgastadas – parece não estar consolidado.

Somado a isso, se o trabalho em geral pressupõe, via de regra, adotar algum tipo de rotina de modo a facilitar as atividades e, talvez, até a criar uma despreocupação, o trabalho docente não poderia ser diferente. A rotina é, para o professor, uma forma de assegurar o foco nas atividades pedagógicas e não burocráticas, de facilitar a *práxis* criativa, mesmo que em alguns momentos implique em intensificação do trabalho gerando cansaço físico e mental. Porém, o trabalho docente não se limita a tal, pois, ainda, é influenciado pela forma como o grupo de trabalho estabelece a própria convivência e a dinâmica de ação; pelas condições materiais de estrutura física e tecnológica; pela comunicação e relação estabelecida com alunos e seus responsáveis.

No caso do grupo de trabalho, há uma predisposição ao bom relacionamento com o restante dos professores, de modo a tornar a convivência agradável, passível de um ambiente propício ao compartilhamento de ideias, algo que pode amenizar as dificuldades enfrentadas no dia a dia, mas que parece implicar em uma troca conveniente entre todos, reforçando a disposição em fazer o que é proposto, confiando no trabalho alheio. Além disso, por mais que os professores “se cobrem profissionalmente” e tenham “disposição para enfrentar o dia a dia na sala de aula e na escola”, parece ser fundamental ter uma direção presente e apoiadora, disposta a oferecer as melhores condições possíveis de trabalho.

De fato, há uma relação de respeito à hierarquia e confiança nas determinações da direção escolar, mediante o que cada um dos professores acredita facilitar o processo ensino-aprendizagem. Porém, há de se considerar a necessidade de questionamento, pois é possível que essa confiança seja uma forma de aquiescência, quando a promoção de uma *práxis* criativa e coletiva no espaço de trabalho poderia auxiliar o desenvolvimento do trabalho docente.

Há, também, a questão da estrutura física, para a qual não há qualquer indício de que sejam precárias ou insuficientes; e da tecnologia, para a qual fica a dúvida em relação à ausência de sentido e atenção necessárias para acompanhar e compreender o que está por trás das novas tecnologias de informação e comunicação que invadem os espaços escolares e familiares. Neste caso, a falta de atenção pode ser justificada pelo consequente aumento de atividades, pois se os professores decidem tratar e utilizar tal tema a favor de atividades diferenciadas, sobrecarregam-se; e por outro lado também, ao não aderirem às novas

tecnologias, podem ser identificados como “atrasados” ou “desatualizados”, em relação ao que acontece no mundo.

Por fim, existe a questão dos alunos influenciando o trabalho docente por meio do estabelecimento de relações cada vez mais próximas, nas quais os professores assumem papéis diversos para atender as demandas das crianças. Isto é positivo no sentido de auxiliar na formação integral do aluno, mas contraprodutivo por reforçar o papel assistencialista da escola imposto pelo Estado e, conseqüentemente, pela sociedade, alimentando a aquiescência, pois os professores acabam despendendo grande parte do tempo com os alunos para resolver problemas não associados ao conteúdo, assumindo responsabilidades incompatíveis com a função docente. Para resolver esse impasse, talvez fosse possível a existência de instituições assistencialistas associadas à escola que sanassem essas demandas, principalmente porque os professores, frequentemente, assumem as mais variadas e diversas atividades.

Paralelo a tudo isso, mesmo considerando a intensificação do trabalho docente a favor de uma sociedade e de um Estado que, muitas vezes, usam a escola como “depósito” de crianças, o professor percebe que sua função é cada dia mais desgastada, seu trabalho cada vez mais precarizado, principalmente quando é constantemente questionado no âmbito estatal e social. E, isso, indubitavelmente, suscita medo, insegurança e resistência quanto a mudanças na constituição da organização do trabalho pedagógico. Mais um reforço ao isolamento e crença numa pseudoautonomia.

De fato, mediante todas as questões, num processo de aceitação, é possível perceber que a função docente muitas vezes é confundida com um transmitir, mediar, instruir, traduzir, instrumentalizar e outras possíveis distorções, pois são conceitos que empurram ideologicamente a compreensão da função docente para uma ideia mecanicista, como se fosse uma prática pedagógica, ao invés de um trabalho pedagógico. O mesmo ensinar que desconsidera as influências decorrentes das relações de produção, econômicas, ideológicas e sociais. Um ensinar que mobiliza o docente a alimentar o capitalismo de tal forma que o estranhamento de si torna-se algo banal, torna o homem fetiche de si mesmo facilmente saciado por doses de consumo, de mídia, de descartáveis.

Contudo, vale ressaltar, com Saviani (2009) que a função do professor é lidar com o humano, de modo a tratar o conhecimento saindo da síntese e movimentando-se em direção à síntese, por meio da análise do meio e de suas ações, criando segurança para novos conhecimentos e para o processo ensino-aprendizagem.

E todo esse movimento confuso, de indefinição de papéis e limites, tem conseqüências nas concepções que o próprio professor tem a respeito de seu trabalho e função. Um ponto de

vista que necessita ser discutido no espaço escolar de modo a possibilitar melhor qualidade no trabalho, mas pautada nas definições coletivas de objetivos de trabalho e de mundo; um ponto de vista que tenha reflexos na maneira como o professor trata os alunos, os conteúdos, os colegas, o ambiente no qual trabalha, como lida com o material à sua disposição, como reconhece a tecnologia e suas consequências em seu trabalho, como trata a própria rotina. E esse profissional deve reconhecer e manifestar a forma como conduz o processo ensino-aprendizagem, como concebe seu trabalho e como atua a favor da consciência coletiva, da transformação da sociedade, do reconhecimento de uma ideologia dominante, do reconhecimento de uma classe hegemônica. Ou seja, é necessário assumir um posicionamento, assumir que tipo de aluno pretende formar e para que futuro.

Compartilhar ideias e chegar a um consenso qualificado é um caminho árduo a ser trilhado, no entanto, esse parece ser o caminho para uma solução em relação às dificuldades encontradas no espaço escolar, principalmente quando a escola tem uma excelente estrutura física e material pedagógico para trabalhar com segurança. É importante definir os objetivos da escola coletivamente, de modo que os professores saibam os objetivos a atingir, que os alunos possam colaborar e se envolver na própria constituição. Um movimento que pode tornar a convivência com os alunos melhor, promovendo maior compartilhamento de ideias, estabelecendo uma perspectiva de trabalho que seja positiva para todos os envolvidos e que possibilite a liberdade de ideias e pensamentos.

Talvez essas considerações pareçam ser um tanto inconclusivas, mas o encerramento dessa pesquisa parece ter deixado vários questionamentos em aberto, alguns cujas respostas estão à disposição, outros que demandam mais estudos: Por que as mudanças escolares não são percebidas por alguns professores, é inércia, baixa resiliência ou um recolhimento simbólico? Qual é o significado da desconsideração ou não apropriação das novas tecnologias pelos professores? Por que há resistência em relação à auto-organização e autorresponsabilização discente? Que tipo de mudanças na organização do trabalho docente e escolar seriam percebidas mediante o compartilhamento coletivo de ideias sobre trabalho e função docentes?

Enfim, são perguntas que estão abertas, são respostas a descobrir...

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Cap. 5, p. 99-122.

ANÁLISE comparativa salarial dos professores das redes estaduais no Brasil. *Sindicato-APEOC*, Fortaleza, dez 2009. Disponível em: <<http://www.apeoc.org.br/ultimas-noticias/34-ultimas-noticias/1385-analise-comparativa-salarial-dos-professores-das-redes-estaduais-no-brasil.html>>. Acesso em: 23 set 2011.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa [online]*, São Paulo, n. 49, p. 51-54, mai 1984. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n49/n49a06.pdf>>. Acesso em: 19 out 2011.

\_\_\_\_\_. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Cap. 3, p. 59-91.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação e sociedade [online]*, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ ago 2009.

AUGUSTO, M. H. O. G. As reformas educacionais e o "choque de gestão": a precarização do trabalho docente. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 28., GT09, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rtf>>. Acesso em: 4 out 2011.

BANCO MUNDIAL. *Priorities and strategies for education: a World Bank review*. Washington: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <[http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=00009265\\_3961219101219&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679](http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=523679&menuPK=64187510&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679&entityID=00009265_3961219101219&searchMenuPK=64187283&theSitePK=523679)>. Acesso em: 21 nov 2010.

BARBOSA, S. J. *A intensificação do trabalho doente na escola pública*. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de educação, UnB, 2010.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. *Medida Provisória n. 2.100-30, de 23 de Março de 2001*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/medpro/2001/medidaprovisoria-2100-30-23-marco-2001-351265-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 ago 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP n. 25, de 3 de setembro de 2002*. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp252002.pdf>>. Acesso em: 04 out 2011.

\_\_\_\_\_. *Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, 2007. Disponível em: <[http://provabrazil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/saeb1995\\_2005.pdf](http://provabrazil2009.inep.gov.br/images/stories/pdf/saeb1995_2005.pdf)>. Acesso em: 14 out 2009.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em: <[http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm)>. Acesso em: 01 fev 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm)>. Acesso em: 4 out 2011.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan 2011.

\_\_\_\_\_. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, s/d. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/publicacoes.htm>>. Acesso em: 14 fev 2011.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200006&lang=pt)>. Acesso em: 03 fev 2011.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários - Seção 1. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 14-22.

BUCCI, M. P. D. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, M. P. D. (Org.). *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006. Cap. 1, p. 01-49.

CAMPBELL, J. *O poder do mito: Joseph Campbell, com Bill Moyers*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Tradução de Sandra Loguercio. (Prólogo, capítulos 1, 4, 6, 8 e 9, e conclusão). Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. (Org.). *Educação: carinho e trabalho*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto, Portugal: Asa Editores II, 2001.

CORTES, S. M. V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. *Cadernos de sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 11-47, 1998.

CORTESÃO, L. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CURY, C. J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DISTRITO FEDERAL. Decreto n° 28.513, de 06 de dezembro de 2007. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 233, 07 dez 2007. Seção 1, p. 7-9.

Disponível em:

<[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2007/12\\_Dezembro/DODF%20233%2007-12-2007/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20233.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2007/12_Dezembro/DODF%20233%2007-12-2007/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20233.pdf)>. Acesso em: 30 jul 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto n° 29.207, de 26 de junho de 2008. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 123, 27 jun. 2008. Seção 1, p. 2-3. Disponível em:

<[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2008/06\\_Junho/DODF%20123%2027-06-08/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20123.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2008/06_Junho/DODF%20123%2027-06-08/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20123.pdf)>. Acesso em: 30 jul 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.036 de 25 de outubro de 2007. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 207, 26 out. 2007. Seção 1, p. 1-3. Disponível em:

<[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2007/10\\_Outubro/DODF%20207%2026-10-2007/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20207.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2007/10_Outubro/DODF%20207%2026-10-2007/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20207.pdf)>. Acesso em: 07 ago 2011.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.075, de 28 de dezembro de 2007. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 248, 31 dez. 2007. Seção 1, p. 3-9. Disponível em:

<[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/default.asp?dir=DODF%20248%2031-12-2007&ano=2007&mes=12\\_Dezembro](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/default.asp?dir=DODF%20248%2031-12-2007&ano=2007&mes=12_Dezembro)>. Acesso em: 30 jul 2011.

\_\_\_\_\_. Portaria n° 138, de 07 de julho de 2008. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 130, 08 jul. 2008. Seção 1, p. 4-5. Disponível em:

<[http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2008/07\\_Julho/DODF%20130%2008-07-08/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20130.pdf](http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2008/07_Julho/DODF%20130%2008-07-08/Se%C3%A7%C3%A3o01-%20130.pdf)>. Acesso em: 30 jul 2011.

ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. Cap. 1, p. 11-26.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FEENBERG, A. The meta-theory of philosophy: Marx's formulation. In: FEENBERG, A. (Org.). *Lukács, Marx and the source of critical theory*. Totowa, New Jersey, EUA: Rowman and littlefield, 1981. Cap. 2, p. 27-58. Disponível em: <[http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Luk\\_Meta\\_TheoryPhilosophy\\_Ch2.pdf](http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Luk_Meta_TheoryPhilosophy_Ch2.pdf)>. Acesso em: 14 set 2011.

FERNANDES, R. C. de A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. Dissertação de mestrado. Brasília: Faculdade de educação, UnB, 2007.

FONSECA, M. O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Caderno Cedes*, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 302-318, dez 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622003006100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003006100004)>. Acesso em: 9 out 2011.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*, v.2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. *Série: Planejamento de pesquisa nas ciências sociais*, Brasília, n. 01, 2003. Disponível em: <<http://www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionario.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2010.

HYPOLITO, A. L. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991. Disponível em: <[www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito\\_Teo\\_Ed.pdf](http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf)>. Acesso em: 03 jun 2010.

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JIMENEZ, S. V.; ROCHA, A. R. M. E. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. In: JIMENEZ, S. V.; SILVA, M. F. A. da (Orgs.). *Políticas públicas e reprodução do capital*. Fortaleza: Edições UFC, 2007. Cap. 1, p. 15-42.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: GAUDÊNCIO, F. *et al.* (Orgs.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 55-75.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. S. R.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. Cap. 1, p. 19-48.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNIO, J. C. A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010*, Goiânia: PUC/GO, 2010. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc>>. Acesso em: 19 out 2011.

LOPES, A. *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: ASA, 2001. Cadernos do CRIAP (22).

MACHADO, A. B. Fábrica x escola: identidades e especificidades de uma relação, algumas reflexões. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 7, n. 13, p. 101-115, jul/ dez 1989. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9019/8399>>. Acesso em: 12 out 2010.

MADAUS, G. F.; AIRASIAN, P. W.; KELLAGHAN, T. Estudos empíricos. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Tradução de Vivamundo Idiomas e Traduções e Cleusa Aguiar Brooke. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Cap. 6, p. 74-89.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. *O capital: extratos por Paul Lafargue*. 2. ed. São Paulo: Conrad, 2005.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MENDES, J. E. Ideologia neoliberal, gestão escolar e trabalho docente. *Anais Eletrônicos, ANPEd*, 26., GT09, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 set 2011.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. ampliada. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. *Navegando pela história da educação brasileira*: Glossário: Estado mínimo. Campinas, SP: Graf. FE: Histerdbr, 2006. Disponível em: <<http://www.histerdbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario.html>>. Acesso em: 14 fev 2011.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 2, p. 45-60.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T. da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Cap. 1, p. 7-20.

PARO, V. H. *Administração escolar*: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva do ofício de professor*: profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Claudia Schilling. 1. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 1. ed. 6. reimp. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. *A comuna escolar*. Tradução de Luiz Carlos de Freitas; Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

QUIXADÁ VIANA, C. M. Q. A identidade do professor e o papel da pesquisa no fazer docente. In: \_\_\_\_\_ et al. (Orgs.). *Didática*. Núcleo contextual. Fortaleza: UECE, 2004. p. 33-42.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. *O que é taylorismo*. 10. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RAPOSO, C. A trajetória da formação docente e suas relações com a educação básica. In: NETO, A. C.; NASCIMENTO, I. V. do; LIMA, R. N. (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil*: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006. Cap. 8, p. 249-272.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROMANOVSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula*: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. Cap. 7, p. 169-186.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Tradução de María Encarnación Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade*: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 147 a 163.

SAVIANI, N. Educação brasileira em tempos neoliberais. *Princípios: Revista teoria, política e de informação*, São Paulo, n. 45, p. 52-61, mai/jun/jul 1997. Disponível em: <[http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id\\_sessao=50&id\\_publicacao=146&id\\_indice=876](http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=146&id_indice=876)>. Acesso em: 14 fev 2011.

SHIROMA, E. O. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. de (Org). *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. Cap. 3, p. 61-79.

SILVA, E. F. da. As práticas pedagógicas de professoras da educação básica: entre a imitação e a criação. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da (Org). *A escola mudou! Que mude a formação de professores!* Campinas, SP: Papirus, 2010. Cap. 3, p. 61-82.

SILVA, M. E. P. da. Qualidade funcional: gênese de uma "nova" qualidade em educação. *Anais eletrônicos*, ANPEd, 24., GT09, Caxambu, MG. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0952875720116.doc>>. Acesso em: 01 jan 2011.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, M. L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 7, 2002. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicao\\_07.htm](http://www.revistaoutubro.com.br/edicao_07.htm)>. Acesso em: 14 out 2010.

SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. As representações sociais sobre a prática educativa de professores de cursos de licenciatura. In: VEIGA, I. P. A. (Org). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAYLOR, F. W. *The principles of scientific management*. 10. ed. Oxford, EUA: The project Gutenberg EBook, 2002. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=36995](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=36995)>. Acesso em: 10 dez 2010.

TONET, I. Marxismo para o Século XXI. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 5, n. 51, ago 2005. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/051/51tonet.htm>>. Acesso em: 28 set 2011.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. Cap. 4, p. 75-98.

\_\_\_\_\_. *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico*. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, v. 5, 2003.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZUIN, A. A. S. *Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

## APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-graduação em Educação

Brasília, março de 2011.

À DRE/Plano Piloto-Cruzeiro/NPM

A finalidade desta carta é apresentar informações sobre a pesquisa **Trabalho docente: crítica à perspectiva neoliberal**, desenvolvida pela pesquisadora Juliana Fonseca Duarte para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da prof.<sup>a</sup> Dra Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana, cujo objetivo geral é analisar as concepções de trabalho docente e a função que o professor assume, mediante um olhar crítico ao neoliberalismo.

Os objetivos específicos da pesquisa foram assim definidos:

- Sistematizar as concepções de *trabalho* dos professores que estão em sala de aula;
- Analisar o conceito de *trabalho docente* apresentado pelos professores mediante o atual contexto socioeconômico;
- Analisar as *características* do trabalho docente apresentado pelos professores;
- Identificar a *função* docente assumida como primordial.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa será feita com professores das séries finais do ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal, tendo em vista que não há preocupação com alfabetização, como acontece nos anos iniciais, nem com o mercado de trabalho ou vestibular, como acontece no ensino médio. Os professores deverão ter mais de 15 anos de atuação em sala de aula ou de SEDF, de modo a terem uma visão longitudinal do próprio trabalho (o marco temporal aqui utilizado foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996).

Como método será feita análise de documentos da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF) e do Ministério da Educação (MEC) sobre o trabalho docente e

sua função; análise de conteúdo de entrevistas semiestruturadas, gravadas em mídia digital, transcritas e apresentadas aos professores, assim como autorizadas pelos mesmos; e análise de observações de reuniões pedagógicas e momentos em que os professores entrevistados não estiverem em sala de aula.

Será garantida aos professores e escola participantes da pesquisa a participação voluntária; a liberdade da retirada do consentimento e abandono do estudo a qualquer momento; a não divulgação da identificação de qualquer participante da pesquisa; a atualização dos resultados parciais da pesquisa aos participantes tão logo estejam disponíveis para análise. Ou seja, o intuito desta carta é deixar claro que os dados e material coletados serão utilizados somente nesta pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase da pesquisa, assim como não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Como a pesquisadora trabalhou durante seis anos, entre 1999 e 2005, no Centro de Ensino Fundamental 1, sito à \_\_\_\_\_, foram antecipados contatos com a direção, coordenação e alguns professores da referida escola, com o intuito de dar início ao processo de aproximação e confirmar a predisposição entre os referidos para a participação na pesquisa.

Para mais detalhes, foram anexados a esta carta o Termo de ciência da instituição escolar participante; o Termo de consentimento livre e esclarecido a ser assinado pelos professores participantes das entrevistas e observações; o Roteiro de entrevista; o Roteiro de observação; e a Resolução nº 12/2009 da Faculdade de Educação/ UnB que dispõe sobre ética na pesquisa em educação.

Para questionamentos, dúvidas ou qualquer outra informação sobre a pesquisa, ficam os contatos: [jufduarte@hotmail.com](mailto:jufduarte@hotmail.com), (61) 3967-4997.

Atenciosamente,

---

Juliana Fonseca Duarte  
(orientanda)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana  
(orientadora)

**APÊNDICE B - TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, matrícula SEDF n.º \_\_\_\_\_, diretor(a) de \_\_\_\_\_, sito à \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado pela pesquisadora **Juliana Fonseca Duarte** a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da pesquisa a ser feita com os professores desta escola, cujo título é **Trabalho docente: crítica à perspectiva neoliberal**.

Também estou ciente e autorizo as entrevistas e as observações de reuniões pedagógicas e dos professores nas dependências escolares, nos momentos em que os professores participantes estiverem presentes, mediante a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou impresso, que omitirão todas as informações que permitam identificar quaisquer dos profissionais deste centro de ensino.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) diretor(a)

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado(a) pela pesquisadora Juliana Fonseca Duarte a respeito dos riscos, benefícios e confidencialidade da entrevista fornecida para a pesquisa **Trabalho docente: crítica à perspectiva neoliberal**. Também participo voluntariamente ciente de que a publicação e divulgação dos resultados, por meio digital e/ou presencial, nas quais serão omitidas todas as informações que permitam identificar-me, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

**Esclarecimentos a respeito da pesquisa:**

- € Justificativas e objetivos.
- € Descrição do método utilizado e métodos alternativos existentes.
- € Desconfortos e riscos associados.
- € Benefícios esperados (para o voluntário e comunidade).
- € Garantia de confidencialidade das informações geradas e a privacidade da pesquisa.
- € Participação voluntária e possibilidade de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.
- € Conduta para sanar eventuais dúvidas acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa.
- € Recebimento de cópia deste termo.

**Contatos:**

Pesquisadora responsável: Juliana F Duarte – [jufduarte@hotmail.com](mailto:jufduarte@hotmail.com) – (61) 3967-4997

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cleide Quixadá Viana – (61) 3307-2123.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Objetivo da entrevista:** Estabelecer categorias para análise das concepções de trabalho docente adotadas pelos professores, num contexto neoliberal.

**Sujeitos:** professores(as) de ensino fundamental das séries finais de uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada na Asa Sul, das disciplinas de história, língua portuguesa, artes, matemática, educação física e educação ambiental.

**Espaço:** entrevistas a serem realizadas na escola em que os professores trabalham, de modo a mantê-los em ambiente que facilite a imersão no tema.

Após a apresentação e assinatura do *Termo de consentimento livre e esclarecido*, lembrar que todas as declarações serão tratadas de maneira confidencial e os resultados serão apresentados de maneira a não permitir a identificação de participantes individuais.

### Perguntas orientadoras

Contexto da pesquisa:

- ✓ Local da entrevista, quantidade de alunos na escola, quantidade de turmas, quantidade de alunos nas turmas.

Conceito de trabalho:

- ✓ O que você entende por trabalho?
- ✓ O que é o trabalho docente?

Atividades docentes na perspectiva do entrevistado:

- ✓ Que atividades você desempenha?
- ✓ Como você organiza seu trabalho?
- ✓ Há atividades que você acha que não deveria executar? Em caso positivo, quais? E por que executa?

Intensificação/ precarização do trabalho

- ✓ Que atividade tem lhe tomado mais tempo? E qual lhe toma menos tempo?
- ✓ Houve alterações nas suas atividades nos últimos anos? Em caso positivo, o que você acha que impulsionou essas alterações? Como você lidou/lida com essas alterações? O que mudou?

- ✓ Há apoio da gestão escolar na execução de atividades que você exerce? Em caso positivo, em quais atividades?
- ✓ Você percebe reconhecimento de seu trabalho? Em caso positivo, por parte de quem e de que forma?
- ✓ Se você pudesse fazer mudanças em relação às suas atividades exercidas, o que você faria?

Função docente:

- ✓ Qual é a função docente? Por quê?
- ✓ Você quer acrescentar algo?

Para concluir, algumas perguntas para caracterização. (GÜNTHER, 2003, p. 7)

- ✓ Nome, idade, gênero, situação familiar, local onde mora.
- ✓ Formação (também complementar), tempo de graduado, disciplina que leciona, tempo de experiência, tempo na secretaria de educação, tempo na mesma escola.

## APÊNDICE E - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**Objetivo da observação:** confirmar como se materializa o trabalho docente e como é a organização do ambiente no qual se dá esse trabalho.

**Sujeitos:** professores(as), de ensino fundamental das séries finais da Secretaria de Educação do Distrito Federal, entrevistados anteriormente.

**Espaço:** na escola em que os professores entrevistados trabalham, de modo a mantê-los no ambiente em que aplicam e praticam suas concepções de trabalho e função docente.

Tópicos orientadores

Observação de coordenação pedagógica

- ✓ Que tipo de atividade foi executada? Foi finalizada ou não?
- ✓ Qual era o propósito?
- ✓ Foi atividade individual ou em grupo? Quem participou?
- ✓ A participação na coordenação pedagógica foi voluntária ou obrigatória?
- ✓ Houve participação ativa quando demandado?
- ✓ Houve entrosamento com outros colegas?
- ✓ Que tipo de assunto foi suscitado?

Observação fora do espaço de coordenação

- ✓ Que tipo de relação/ atividade o professor estabelece/ desenvolve com os alunos?
- ✓ Que tipo de relação/ atividade o professor estabelece/ desenvolve com os outros professores?
- ✓ Há colegas com os quais não há diálogo ou houve identificação de conflitos? Como foram resolvidos?
- ✓ Que tipo de atividades extrapolam o trabalho de sala de aula?
- ✓ Como é a relação com supervisão e direção escolar? E com os outros servidores?

**ANEXO 1 – RESOLUÇÃO Nº. 12/2009**

Dispõe sobre Ética na Pesquisa em Educação na Faculdade de Educação da UnB.

Considerando que o tema da ética em pesquisa é intrínseco às pesquisas realizadas no âmbito da Faculdade de Educação o Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, no uso de suas atribuições legais e a partir de decisão do Colegiado do Programa em sua 57ª reunião ordinária, realizada em 11 de setembro de 2009,

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Todas as pesquisas realizadas na Faculdade de Educação - que envolvam a participação direta de crianças, jovens ou adultos -, deverão apresentar um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis.

§ 1º Esse termo deverá conter duas partes. 1) uma carta de apresentação do grupo/orientador/pesquisador explicitando os objetivos da pesquisa e contendo uma garantia de que o nome dos sujeitos participantes (entrevistados e/ou filmados) ou qualquer outro material que revele a sua identidade não será divulgado sem a sua permissão; 2) um termo de consentimento livre e esclarecido elaborado nos princípios que norteiam a resolução CNS 196/1996.

§ 2º Os termos de consentimento devidamente assinados deverão ser guardados pelo coordenador da pesquisa ou pelo orientador do aluno de graduação ou de pós-graduação por um prazo mínimo de cinco anos.

**Art. 2º** - O tema ética na pesquisa deverá ser abordado nas disciplinas Pesquisa em Educação (graduação e pós-graduação) e Epistemologia nas Ciências Humanas e Sociais assim como nas atividades de orientação acadêmica (tais como projetos 3, 4, 5 e iniciação científica) de modo que passe a se constituir como parte integrante do processo de formação do aluno de graduação ou de pós-graduação.

**Art. 3º** - É de responsabilidade da Faculdade de Educação a aprovação e acompanhamento dos projetos de pesquisa desenvolvidos por seus professores, pesquisadores e alunos.

§ 1º - Em caso de dúvidas dos procedimentos ferirem os princípios de liberdade, privacidade e confidencialidade dos sujeitos a serem pesquisados o orientando ou o orientador deverão apelar para uma instância superior a ser designada pelo coordenador do programa ou departamento ao qual a pesquisa está vinculada.

Brasília, 11 de setembro de 2009.

***Prof. Dr. Gilberto Lacerda dos Santos***  
***Coordenador do Programa de Pós-Graduação***  
***em Educação – FE/UnB***