

Trabalho docente e cotidiano escolar

Luiz Aparecido Alves de Souza



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

S716t Souza, Luiz Aparecido Alves de
1.ed. Trabalho docente e cotidiano escolar [recurso eletrônico]/
Luiz Aparecido Alves de SouzaSouza – 1.ed. – Curitiba: Bagai, 2020.
Recurso digital.

Formato: e-book
Requisitos do sistema: Adobe digital editions
Modo de acesso: Word wide web
ISBN: 978-65-87204-28-4

1. Trabalho docente. 2. Cotidiano escolar. 3. Aprendizagem.
4. Ensino. I. Título.

CDD 371.102
CDU 37.04

8-2020/76

<https://doi.org/10.37008/978-65-87204-28-4.25.8.20>

1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	O autor
<i>Capa</i>	Marisol Nízia Portela* Jhonny Alves dos Reis
<i>Diagramação</i>	Jhonny Alves dos Reis
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote - UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dra. Camila Cunico – UFP Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins - IFG Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dr. Marcos Pereira dos Santos – UEPG Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Willian Douglas Guilherme - UFT

* Professora da educação básica, entrevistada na pesquisa realizada em 2007.

Luiz Aparecido Alves de Souza

TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR



*Aos professores da educação básica que entre uma xícara de
café na sala dos professores, um breve cumprimento entre os
corredores entre uma aula e outra, vão se constituindo como
docentes e participando da construção de uma escola pública de
qualidade social.*

A natureza da prática pedagógica reside na sua intencionalidade, no contexto da prática social. É como se a prática social fosse a categorização da ação humana, com pilares pedagógicos, econômicos, culturais, ideológicos, políticos etc. Pilares que sofrem múltiplas determinações uns dos outros. A sua natureza intencional expressa objetivos que podem ser formar, modificar, transformar, conservar, dialogar, problematizar, construir, desconstruir etc.

(Maria Antonia de Souza, 2016, p. 40)

PREFÁCIO

É uma alegria prefaciар a obra escrita pelo professor e pesquisador Luiz Aparecido Alves de Souza. Intitulada “Trabalho docente e cotidiano escolar”: a obra foi construída a partir de pesquisa que interrogou “Como os professores lidam com as situações cotidianas do trabalho docente?”. Junto com a pergunta central, o autor trouxe elementos sobre as principais inquietações dos professores sobre o trabalho.

Os objetivos da investigação foram analisar o trabalho docente sob o olhar dos professores, identificar o que eles dizem sobre o trabalho docente e caracterizar o cotidiano na escola em relação ao trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores. Os objetivos têm relação com as inquietações do próprio autor em relação ao cotidiano escolar da Educação Básica, em particular no Ensino Médio, vivenciando salas de aulas com grande número de alunos, além da precariedade de infraestrutura e da desvalorização do salário dos professores entre outros.

Como professor, em sua pesquisa, o autor deu prioridade à voz dos professores, selecionando um conjunto que trabalha entre 1 a 5 anos na escola e outro conjunto que trabalha há mais de 16 anos, tendo como hipótese a existência de diferença de posicionamento sobre o trabalho docente no cotidiano escolar em função do tempo de atuação na escola. A investigação foi referenciada na abordagem qualitativa de pesquisa, mediante adoção de técnicas dialogadas com 14 professores.

Constituída por três capítulos com reflexões, respectivamente, sobre: o trabalho docente na escola pública, o cotidiano na escola e o trabalho docente no discurso do professor, a obra nos instiga a pensar as possibilidades criadas pelos professores mesmo nos limites das condições de trabalho e da cultura escolar centrada em rotinas e hierarquias. Uma das referências que inspira a investigação é de autoria de Sonia Penin, intitulada “Cotidiano e escola”. Dessa referência, o autor trabalha com os fatores determinantes do cotidiano escolar, a saber: fatores de homogeneização, fragmentação e hierarquização. Outra referência central para a pesquisa é de autoria de Adolfo Vázquez, intitulada “Filosofia da práxis”, da qual o professor Luiz Souza

salienta o conceito de práxis, para tecer o debate sobre perspectivas de mudanças para o trabalho docente.

Ao problematizar o conceito de trabalho e trabalho docente, o autor faz importante revisão de literatura. Mostra um cenário de precarização das condições de trabalho e de fragilização da saúde psíquica e física do trabalhador. A partir do estudo de Silke Weber, o autor afirma que poucas foram as mudanças na educação desde a década de 1980, permanecendo turmas com número expressivo de alunos, excesso de trabalho docente, com acúmulo de atividades em mais de uma instituição escolar, atendimento personalizado a grupos de alunos e participação direta ou indireta na problemática emocional e social que envolve famílias e comunidades. Assim, Luiz de Souza, fundamentado nas reflexões de Silke Weber, entende que “[...] todo o empreendimento reflexivo-analítico que o docente precisa privilegiar em seu trabalho, visto pela economia atual como trabalho improdutivo e intelectual distancia-se do professor [...]” (p.50). O professor tem que lidar com rotinas e resolução de conflitos que lhe tiram a energia para o trabalho intelectual.

Quais são as marcas do cotidiano escolar e nele o trabalho docente? O autor debate o cotidiano escolar e exemplifica os fatores de homogeneização, fragmentação e hierarquização que interferem no trabalho docente. Para ele, a escola é o “[...] espaço de encontro dos sujeitos que ali transitam e a força do Estado, orquestrador das condições de mando que interferem no ambiente do trabalho docente” (p. 54). Luiz de Souza salienta que há um discurso predominante nos eventos, seminários, congressos e cursos da área da educação de defesa da “[...] escola como um espaço democrático e fomentador de políticas que visam a transformar o pedagógico em seu interior.” (p. 72), e que nesse espaço democrático “[...] transitam os gestores, técnicos, professores, alunos e pais.” (p. 81). Entretanto, segundo o autor, nas escolas essa gestão democrática não acontece. Para ele,

O que ocorre é uma intenção de que a escola se construa nessa perspectiva, mas ainda a individualização e a fragmentação são visíveis a todos, e materializada no fazer cotidiano de seus principais protagonistas: professores e alunos. O que se pode entender e que se deve cuidar, é de uma concepção romântica de uma escola para

todos, mas que este todo necessita considerar o cenário que está sendo protagonizada a educação brasileira. (p.81)

No livro, o autor demonstra que os professores não desanimam diante das contradições e precariedade que marcam a escola pública. A pesquisa que deu origem ao livro foi realizada em um tempo em que não pensávamos no distanciamento social e muito menos no que poderia ser o ensino remoto e com ele a sobrecarga de trabalho das professoras e professores, além das múltiplas tarefas relacionadas ao atendimento dos estudantes e das suas famílias. Entretanto, analisando a obra é perceptível a defesa do trabalho docente e do envolvimento na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar. Os professores relatam as situações rotineiras que dificultam o trabalho docente, porém com mensagem de defesa da escola pública e do trabalho nela. Fazendo relação com o tempo de pandemia de COVID-19, também é perceptível o envolvimento docente e, ao mesmo tempo, a falta de reconhecimento público dos sujeitos que fazem os processos formativos escolares.

O substrato empírico central do livro é apresentado no último capítulo. É nele que o autor registra “falas” dos professores colaboradores da pesquisa, agrupadas em três eixos: trabalho docente, cotidiano e práxis escolar.

Sobre o trabalho docente, o leitor identificará os elementos que causam desconforto segundo a percepção dos professores, a saber: sobrecarga de trabalho, defasagem salarial, desvalorização social dos professores, deficiência na formação acadêmica superior, desinteresse no engajamento das lutas e questão social dos alunos. Nota-se que a maioria dos fatores tem relação com políticas públicas, sejam elas vinculadas às condições de trabalho e valorização profissionais, ou sejam políticas de natureza social que poderiam levar à superação de desigualdades sociais e de violências. Além disso, há a dificuldade de fortalecimento das lutas sindicais dos professores. Não há observação essencial vinculada à prática pedagógica, organização curricular ou processo de ensino-aprendizagem. Portanto, reforça-se a compreensão de que os principais problemas que afligem a escola pública estão contextualizados nas políticas, no projeto político societário e o lugar que a educação tem ocupado nele.

A respeito do cotidiano do trabalho docente, a obra evidencia “falas” que indicam a fragmentação das ações e o cansaço dos professores, com indicação de adoecimento e de falta de tempo para a convivência familiar. O cotidiano do trabalho docente não se encerra na escola, haja vista o conjunto de atividades, estudos e planejamento de aulas que são realizados em casa. Trata-se de um trabalho invisível aos olhos da maioria, porém exaustivo e esgotante para quem dispende energia e sente a desvalorização salarial e social. O professor é um “acrobata” na fala de um deles, indicando que são dezenas as atividades e necessidades do cotidiano. Nessa acrobacia estão as atividades burocráticas, a lida com a precariedade ou ausência de materiais didáticos, a lida com questões sociais e violências que afligem os estudantes, para as quais, muitas vezes, o professor torna-se um “conselheiro”, um “mediador”.

Quanto à práxis escolar, Luiz de Souza afirma que “[...] podemos pensar que a ação prática, laboral do professor é uma atividade que se caracteriza como relação teórico-prática [...]”. Há professores que fazem a leitura sobre as condições de trabalho articuladas à luta de classe e busca por processos de transformação social. O trabalho pedagógico pode ser um dos condicionantes para a transformação social, embora na lógica capitalista e de empresariamento da educação sejam valorizadas a dimensão mecânica do trabalho e as tecnologias educacionais.

Em síntese, a obra nos incita a pensar a condição dos docentes na escola, do ponto de vista do trabalho e do cotidiano esperado e inesperado. Na escola, há um conjunto de atividades constantemente planejadas, entretanto, há acontecimentos diários que requisitam os professores, as equipes pedagógicas e direção escolar a resolução de problemas, conflitos, situações de violência física e psicológica entre outros.

É um trabalho que interessa àqueles que pesquisam o trabalho docente e àqueles que o vivenciam, sejam profissionais da educação ou das áreas afins. É provocador de reflexões sobre as implicações de natureza política e as de natureza pedagógica no trabalho docente. Portanto, permite pensar o estreito vínculo entre políticas públicas e práticas pedagógicas.

Ao prefaciар esta obra, fiz relações com achados recentes de minhas investigações sobre o trabalho de professores no

contexto da pandemia. Uma professora afirmou que “se sente numa linha de produção, produzindo nada” ao referir-se ao ensino remoto. Professoras relatam horas e horas de trabalho para planejar atividades, levar às casas de alunos de áreas rurais, atender familiares e alunos via *Whatsapp*, horas de estudo para aprender a lidar com as tecnologias digitais disponibilizadas para o ensino remoto, horas assistindo vídeos, orientações pedagógicas, preenchendo formulários etc. Relatam o controle vivenciado e a condição de esgotamento físico e mental. Com isso, a certeza de que nossas lutas por educação pública, melhores condições de trabalho e valorização salarial continuam e constituem caminhos para enfrentar a onda de empresariamento da educação em franca ascensão no Brasil. No cenário do empresariamento educacional, os professores são secundarizados, as tecnologias são supervalorizadas, as equipes pedagógicas são controladas e defende-se a gestão sob a lógica empresarial. A verba pública continua disputada por empresas e os assessores governamentais para questões educacionais tendem a ser aqueles que se vinculam a institutos e grandes conglomerados empresariais. Para fazer frente ao projeto político marcado pelo empresariamento educacional, é fundamental fortalecer as lutas dos sindicatos, das organizações sociais, de entidades acadêmico-científicas e movimentos sociais.

A luta pela educação pública e por condições dignas de trabalho é nossa! Continua em diversas frentes da classe trabalhadora.

Maria Antônia de Souza

Parapuã/SP, agosto de 2020.

SUMÁRIO

1

INTRODUÇÃO	13
-------------------------	----

2

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA	22
2.1. Reflexões sobre a esfera do trabalho na condição de professor	23
2.2. Ação transformadora da práxis no universo do trabalho docente	31
2.3. Trabalho docente: aproximações teóricas	46

3

COTIDIANO NA ESCOLA	53
3.1. Características do cotidiano: homogeneização, fragmentação e hierarquização	60
3.1.1. Fatores homogeneizantes no cotidiano do trabalho docente	60
3.1.2. Fatores de fragmentação no cotidiano do trabalho docente	62
3.1.3. Fatores de hierarquização no cotidiano do trabalho docente	63
3.2. Escola pública na esfera do cotidiano.....	66

4

TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO DO PROFESSOR	77
4.1. EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA ESFERA DO TRABALHO.....	78
4.1.1. Escolha	79
4.1.2. Formação	81
4.1.3. Conforto na esfera do trabalho docente	85
4.1.4. Desconforto na esfera do trabalho docente.....	87
4.1.4.1. Sobrecarga de trabalho.....	88
4.1.4.2. Questão salarial	88
4.1.4.3. Desvalorização social da profissão	90

4.1.4.4. Deficiência apresentada no espaço da formação acadêmica	91
4.1.4.5. Falta de acesso ao lazer	91
4.1.4.6. Desinteresse dos professores no enfrentamento de lutas em prol de melhorias nas condições de trabalho.....	93
4.1.4.7. Questão social dos alunos: indisciplina e violência nas escolas.....	94
4.2. COTIDIANO VISTO PELOS PROFESSORES: ADVERSIDADES E ANGÚSTIAS DO SEU TRABALHO	95
4.2.1. Tempo na produtividade do cotidiano no trabalho docente	95
4.2.1.1. Ritmo de trabalho na sala de aula	96
4.2.2. As tarefas burocráticas, as instruções normativas, a falta de apoio técnico-pedagógico.....	99
4.2.3 Falta de recursos humanos, materiais e didáticos	102
4.2.4 Desrespeito e desvalorização do docente	106
4.3. Perspectiva de mudança para uma práxis docente	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
SOBRE O AUTOR.....	128

INTRODUÇÃO

Podemos admitir que, nos últimos anos, as pesquisas em educação têm registrado muitos estudos no âmbito da atuação do professor, em especial no que tange à relação ensino-aprendizagem, o que se projeta com relevância em suas contribuições para o cenário da educação brasileira.

Constatamos, também, uma fecundidade no campo das pesquisas que redirecionaram o olhar para o trabalho do professor, a exemplo de Zaragoza (1999), Codo (1999), Soratto e Olivier-Heckler (1999), Vasques-Menezes (1999), Verdan (1999) e Batista (1999), Lipp (2002), Zagury (2006), Caldas (2007). São autores que trazem considerações sobre o quanto o professor encontra-se debilitado em sua condição de trabalhador na educação e apontam a precariedade desse trabalhador diante do contexto socioeconômico atual. Neste sentido, esta obra tem como objetivo trazer contribuições para o debate, focalizando particularmente o trabalho docente sob a perspectiva do professor. Por meio do registro das manifestações dos professores sobre como percebem o trabalho docente e o contexto no qual atuam, poderemos tecer análises sobre as características que estes trabalhadores apontam mediante os seus discursos.

Sabemos que a escola pública brasileira tem apresentado pouco entusiasmo com relação a uma instituição que ofereça propícias e adequadas condições para que se desenvolva o trabalho docente, ao contrário: os salários representam a metade do que paga o mercado de escolas particulares, carreira sem grandes possibilidades de ascensão, falta de condições básicas para o exercício da profissão, reconhecimento social muito baixo em relação ao alto nível de responsabilidade, burocratização excessiva. (CODO, 1999, p.293; VERDAN, 1999, p.293).

Mesmo em meio a estas adversidades, encontramos índices de professores que sentem-se satisfeitos e se reconhecem comprometidos, mas, por outro lado, há uma preocupação muito grande referente aos sintomas de insatisfação, de exaustão, o que ocasiona, segundo o universo das falas dos professores Marcos, José, Cristina, Viviane e outros¹, muitas vezes, o distanciamento

¹ Nomes fictícios dos/as professores/as entrevistados/as nessa pesquisa.

do professor em relação ao aluno. Isso pode trazer características produzidas no interior do próprio universo onde se situam esses sujeitos e, quanto ao professor, reflete-se a falta de envolvimento em seu trabalho.

A classe dos professores que atuam na rede pública de ensino tem percebido, atualmente (e isto não deixa de ser uma percepção histórica também), um distanciamento muito grande entre o discurso que enaltece o valor da educação na construção de uma sociedade melhor e a desvalorização no interior das práticas, “quer através do tratamento precário que o Estado lhe reserva, vide os salários dos professores, quer porque através da crise de emprego e das modificações do trabalho o diploma deixou de ser um salvo-conduto para uma vida melhor”. (CODO, 1999, p.294).

Ser professor nunca foi uma tarefa simples. Podemos buscar, historicamente, a trajetória do desenvolvimento do trabalho docente no Brasil e nos perguntar: como foi percebido o professor na trajetória de desenvolvimento da educação brasileira? Tal fato implica em buscar entender se o sujeito professor foi considerado como profissional, respeitando-se o status dessa profissão na docência², e, se foi, como explicar o foco dado implicitamente nas práticas pedagógicas, no ensino-aprendizagem, nas matrizes teóricas de ensino e, ao mesmo tempo, na irrisória valorização da voz, no discurso do professor sobre as condições concretas de trabalho, as estruturas que se tem para o desenvolvimento do apologético discurso oficial sobre o papel da educação na sociedade. Desse modo, interrogamos a arena da política educacional e, em especial, o cumprimento da Lei nº 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação (2014- 2024).

A nossa opção pela pesquisa com professores que trabalham no Ensino Médio justifica-se pela envergadura que este nível de ensino, em suas diretrizes curriculares nacionais, impõe ao professor, quando afirma a necessidade de preparar os jovens para o exercício da cidadania e para o universo do trabalho (LDB, art.22). Um cenário de turbulências para essa etapa da educação

² Conforme Bourdoncle (1991) *apud* Ludke e Boing (2004) explicita quatro critérios comuns a todas as profissões. A saber: a) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) o interesse geral acima dos próprios interesses; c) um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; d) honorários como contraprestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário. Em suma, um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço.

básica, desencadeada pelos ataques da fração social-política e econômica que tem assumido o controle do país de 2016 em diante. Cabe, situar o massacre impostos pelo governo Beto Richa (PSDB), em 2015, aos professores e aos demais servidores estaduais no cômputo das reformas que daí se desencadearam fortemente em conluio com o aparelho jurídico-legislativo-midiático, conhecido como o “Massacre do Centro Cívico”³. Um ano depois, foi a vez dos estudantes secundaristas ocuparem as instituições escolares em decorrência da agenda do Golpe de Temer, quando submeteu a “PEC do Fim do Mundo”⁴ e a Reforma do Ensino Médio⁵. Diante desses eventos, o ensino médio, quando de sua oferta na escola pública, claramente se coloca, a um oferta de percurso formativo para a classe trabalhadora.

Quando a legislação prevê que o trabalho no Ensino Médio deve ter afinidades com as características sociais, culturais e cognitivas dos sujeitos, espera-se que o professor e os alunos tenham uma leitura da construção do conhecimento que está registrado na sociedade. Para o professor, o significado do trabalho que desempenha frente aos alunos deve estar preenchido de sentido de cidadania, de busca sobre um entendimento crítico da sociedade e do existir na sociedade; de desenvolvimento de um espírito de luta e coragem, para que se possa convencê-los a se revestirem dessas características. Perguntamos: é possível que esse professor perceba, no seu cotidiano de trabalhador, os elementos que devem compor o seu discurso? Ou sua prática esvazia-se porque não consegue visualizar o que precisa discursar para os seus estudantes?

Há outros fatores que contribuem para o agravamento do trabalho docente e inúmeras pesquisas, como as realizadas por Amado (2000), Fonseca (2001), Gomes (2002), Oliveira (2004), Lima (2006), têm trazido a público a própria voz do professor, pois apresentam relatos dos docentes sobre as condições em que

³ No dia 29 de abril de 2015 o governo do Paraná promoveu um massacre contra os trabalhadores em Educação para garantir usurpação da Paraná Previdência. O resultado foi um cenário de violência extrema por parte do governo contra os trabalhadores em Educação.

⁴ Refere-se à PEC 55, que congelará os gastos públicos por um período de 20 anos. A educação poderá perder até 25,5 bilhões por ano. Foi aprovada, em caráter de atropelos no Congresso Nacional em 13/12/2016.

⁵ Lei 13.415/2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo de 800 horas para 1000 horas anuais e definindo uma nova organização curricular.

vivem e sob as quais atuam no ambiente de trabalho. Podemos, inclusive, citar algumas: o problema da indisciplina e da violência nas salas de aula e escolas⁶, o salário baixo, o excesso de trabalho, a força da burocracia no ambiente escolar, a ditadura dos currículos em cumprimento das diretrizes nacionais (que diz teoricamente sobre autonomia, mas acaba não respeitando as necessidades específicas de cada particularidade escolar), o bombardeio de informações que exige do professor constantes atualizações, nem sempre desejáveis, quando promovidas pelas secretarias de educação, desgastes físicos e, principalmente, a falta de reconhecimento nos âmbitos institucional e social.

Enfim, a justificativa para o nosso estudo assenta-se nos seguintes fatores: 1) exigências feitas aos professores da Educação Básica, em particular do Ensino Médio, a exemplo da solicitação de projetos escolares e demais atividades extra-classe atrelados ao conjunto de avaliações de larga escola como Prova Paraná, SAEP, ENEM, etc. Vale destacar projetos do tipo “Família na Escola”, “Resgate da “Cidadania”, “Sexualidade”, “Drogas”, etc. são de responsabilidade, também, de outras instituições, mas, rotineiramente, vêm permeando o trabalho docente, pois no desenvolvimento dos conteúdos escolares é solicitado ao professor que inclua debates sobre cidadania, respeito, direitos, etc., como se a escola fosse a única instituição responsável pela formação da cidadania. Ocorre, fatalmente, que os professores acabam assumindo este papel. 2) precariedade das condições do trabalho docente: salas numerosas, atuação profissional em muitas escolas, com a finalidade de complementação de renda, infra-estrutura depreciada e, muitas vezes, falta de funcionários para manter os setores de apoio ao trabalho docente, tais como a biblioteca e os laboratórios de ciências e de informática em funcionamento, quando existem nas escolas. 3) observação informal de reclamações feitas pelos professores do Ensino Médio no ambiente escolar. São reclamações sobre a indisciplina dos alunos, sobre o excesso de atividades, a ausência de apoio da direção e coordenação da escola, a falta de material de apoio para se trabalhar, entre outras. 4) intenção de dar voz ao sujeito

⁶ Incidências de violências que vêm exaustivamente sendo destacadas nos meios de comunicação nos últimos meses. No Paraná, o índice é relevante, não somente na capital, mas no interior do estado. Conferir Martins, Marcos. Polícia civil já tem dois suspeitos de crimes contra professores. Gazeta do povo. Ano. 89. N.º 28.454, 29 set. 2007. p. 4

professor, para que possa se pronunciar sobre sua condição de trabalhador e indicar os fatores sociais e pedagógicos que influenciam o trabalho docente. Assim, esta pesquisa insere-se no rol dos estudos de cunho qualitativo que têm como essência do debate o conteúdo das falas dos sujeitos da pesquisa, no caso, os professores do Ensino Médio.

Assim, quando se pensa no panorama da educação brasileira na atualidade, percebemos pouco entusiasmo quanto à qualidade de uma educação que contribua para a formação de cidadãos, e que estes conquistem espaço no seio societário, por meio do desenvolvimento de um trabalho realizador. O cenário nebuloso das estatísticas oficiais que o INEP (2019) tem apontado, no que se refere à formação do professor, ao mercado de trabalho, à escolaridade do professor, aos indicadores de remuneração, ao gênero da formação continuada e às condições de trabalho do professor, permite-nos pensar em transformações das condições materiais de trabalho, a partir do discurso e da prática, e que esta ilumine os debates realizados nas linhas de trabalho das políticas públicas.

O professor, de acordo com a situação do desenvolvimento do espaço de trabalho que as estatísticas demonstram, performatizam ora um estado de incredulidade, ora de esperança para uma mudança de cenário (CODO, 2002). Em determinados momentos, o professor opta pelo silêncio, que denuncia a falta de amplitude encontrada na sociedade contemporânea.

Temos estatísticas do INEP (2019) que indicam, quanto à jornada de trabalho, que 25% dos docentes estão submetidos a uma margem superior de 40 horas semanais. Esta situação demonstra duas razões, a saber: “1) a falta de professores faz com que eles atuem em mais de um turno ou mesmo em mais de uma escola e, principalmente, 2) a necessidade de aumentar os rendimentos” (p. 43), o que se torna inviável, pois “concorrem com outras atividades que exigem tempo adicional para docência: planejamento das atividades em sala de aula, disponibilidade para oferecer atendimento ao aluno e atividades administrativas relacionadas à escola” (p.43).

Um outro agravante circunscreve no abandono ou no absentismo do docente do seu espaço de trabalho (ZARA-

GOZA, 1999, p.61), considerando-se as pressões que sentem no trato com os discentes, com os mecanismos oficiais que destituem a autonomia de seu trabalho, o que leva o professor à desistência de sua profissão. Codo (1999) explicita esta situação considerando a ocorrência na educação norte-americana, de acordo com dados estatísticos de professores que, após dez anos de efetivo trabalho, estão pedindo licenças, ou remanejamento para outras funções, migrando para trabalhos técnico-administrativos. Em seu discurso “(...) um trabalho, na prática, desvalorizado, mas importante o suficiente para que se culpe o professor por todas as mazelas da sociedade” (p.299).

Entendemos que o sucesso da educação depende do perfil profissional do professor, das condições de sua formação inicial e continuada, das condições objetivas de trabalho, do marco geo-político-social que ocupa a escola, mas acentuamos que é atribuição dos gestores públicos, na esfera das políticas públicas fornecerem os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, que, aliás, são cada vez mais complexas. A realidade é que os trabalhadores da educação, em específico os envolvidos neste estudo, são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de formação continuada (requalificação) que se traduzem em aumento não-reconhecido e não-remunerado da jornada de trabalho.

Muitos desses elementos são frutos de uma reconfiguração do mundo do trabalho, que não foi realizada a contento no que diz respeito a suprir as necessidades do professor, na mesma escala em que este é cobrado.

Podemos dizer que, diante do exposto, temos como interrogação central da pesquisa: como os professores lidam com as situações cotidianas (rotinas, hierarquias, fragmentação de tempo, conteúdos escolares, despreparo, etc.) do trabalho docente? Com o que eles mais se inquietam no trabalho docente?

Interessa para este estudo, como objetivo geral: analisar o trabalho docente sob o olhar dos professores. Os objetivos específicos são: 1) Identificar o que os professores dizem sobre o trabalho docente; 2) Caracterizar o cotidiano na escola em relação ao trabalho docente, segundo os professores.

A pesquisa tem como ambiente de trabalho uma instituição de ensino pública de um município da região metropolitana

de Curitiba (PR), atendendo, em 2019, um total de 1 635 alunos, distribuídos em três turnos: manhã, com Ensino Fundamental e Médio; tarde, com Ensino Fundamental e noite, com Ensino Profissionalizante e Médio. O perfil dos alunos que estudam pela manhã é dos que residem na zona rural, em sua grande maioria, descendentes de italianos. Os que estudam no período vespertino e noturno moram, em sua grande maioria, nos bairros periféricos, muitos deles oriundos do interior do Paraná e de outros estados brasileiros.

A instituição conta com um corpo discente do Ensino Médio de 680 alunos e um corpo docente de 73 professores. No Ensino Médio, são 31 professores. Estes são os sujeitos de nossa pesquisa.

Levantamos, na secretaria do colégio, uma informação primária sobre o tempo de atuação dos professores no colégio onde desenvolvemos a pesquisa. Constatamos que 11 docentes atuam na escola há menos de 5 anos; 9 trabalham na instituição na faixa de 6 a 10 anos, 8 estão na escola na faixa de 11 a 15 anos, por fim, 3 docentes atuam há mais de 16 anos no colégio.

A descrição do tempo de atuação do professor na escola é útil para elaborarmos critérios de escolhas para a entrevista. Inicialmente, a idéia era entrevistar todos os docentes. Porém, com o desenvolvimento das leituras, efetivamos entrevistas com professores que trabalham entre 1 a 5 anos na escola e aqueles que trabalham há mais de 16 anos. Nossa hipótese é de que haja diferença no posicionamento dos professores sobre o trabalho docente, conforme a variação de tempo no contexto escolar. Tanto os mais novos quanto os que trabalham há mais tempo podem apresentar críticas ao trabalho como podem, também, apresentar faces de conformismo em seu trabalho, diante de um cotidiano fragmentado, hierarquizado e homogeneizado, nas palavras de Penin (1995).

Se a intenção deste estudo é propor uma discussão sobre o trabalho docente no Ensino Médio, preferimos caminhar com a abordagem qualitativa de pesquisa diante do que afirma Ludke e André (1996) “que os fenômenos educacionais apresentam de maneira tão inextricável que fica difícil isolar as variáveis envolvidas, correndo-se o risco de reduzir a completa reali-

dade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise” (p. 04).

Esta abordagem permite a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto final, e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

A técnica utilizada neste trabalho é a entrevista semi-estruturada, por viabilizar um instrumento com flexibilidade maior a partir de um esquema básico, podendo, se necessário for, efetivar modificações e adaptações com os sujeitos, os 14 professores, conforme apontado anteriormente.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas pelo pesquisador para posterior análise, atendendo aos seguintes passos: identificação de aspectos comuns à fala, levantamento do tema central, que no decorrer dos depoimentos se exteriorizam, levantamento de categorias para possível discussão e síntese das principais categorias evidenciadas. Como se trata de uma abordagem qualitativa, a convivência nos espaços dos sujeitos da pesquisa é direta e prolongada, para presenciar e investigar o universo de trabalho desses sujeitos por meio da observação informal.

Pensamos, também, em fazer um estudo exploratório, conforme sugere Gatti (2005), na técnica do grupo focal, promovendo um espaço de encontro com seis professores, com o objetivo de discutir e comentar, “à luz da experiência pessoal”, as questões propostas sobre o trabalho docente (p.07).

Se o trabalho docente aparece como centro de discussão nesta pesquisa, é importante apresentarmos algumas considerações teóricas tecidas por meio de leituras decorrentes da literatura acadêmica disponível sobre o universo do trabalho e do cotidiano do trabalho na escola.

O texto do presente estudo está organizado em três capítulos, a saber: no capítulo primeiro, trazemos uma discussão do universo do trabalho como forma de manifestação e busca de realização humana, aproximando de Marx (1965), Vasquez (1977), Silva (1990), e, neste cenário, o trabalho docente, com algumas contribuições ao longo da produção acadêmica, sobretudo brasileira, tais como: Nóvoa (1995), Zaragoza (1999), Lipp,

(2002), Zagury (2006), Codo (1999), Soratto e Olivier-Heckler (1999), Vasques-Meneses (1999), Verdan (1999), Batista (1999) e Cunha (1989), que entenderam e buscaram no diálogo o universo da pesquisa, a partir do discurso dos sujeitos que transitam no espaço educacional da escola.

No segundo capítulo, discutimos o cotidiano na escola, com o intuito de estabelecer o diálogo e o contexto sociopolítico da escola, sobretudo no âmbito de um modelo econômico mundializado que apresenta paradigmas de comportamento e valores que interferem incisivamente no modo de vida dos sujeitos que transitam no espaço escolar, em especial o professor e o seu trabalho no status da docência. Para esta discussão, trazemos a contribuição de Penin (1985), Ponce (2004), Alves (2001) e Paro (2005), que provocam questionamentos na estrutura interna da produção escolar e externa, diante das políticas resultantes da gestão pública orquestrada pela economia do mercado neoliberal.

No terceiro capítulo apresentamos a análise das categorias que foram se levantando no decorrer dos resultados da pesquisa de campo, esforçando para estabelecer a partir das falas dos sujeitos pesquisados, um encontro com o discurso dos autores que foram escolhidos para nos auxiliar na compreensão do trabalho docente frente às condições atuais que se encontram.

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA

Estamos atravessando, como profissionais da educação brasileira, um momento de exigentes reflexões sobre a esfera das condições de trabalho que os professores e educadores vêm enfrentando. A falta de reconhecimento e prestígio social nos tem colocado numa situação de compadecimento e sofrimento. Sofrimento este que atinge nossa dignidade, nossa condição como trabalhadores da educação, agentes formadores de novas profissões.

O campo da Educação, com o passar do tempo, enriqueceu a partir de múltiplos olhares que contribuíram para que os processos formativos dos sujeitos, em seu tempo histórico, fossem se produzindo, ora para atender as exigências impostas pelo Estado, ora para interferirem neste Estado.

Ocorre que esses sujeitos foram abraçando ideais, conceitos, inaugurando novos paradigmas de entendimento para compor uma educação que pudesse se manifestar aos sujeitos a realização de sua condição humana nesta esfera material de vida. Muitos teóricos despertaram e despertam aguçadas matizações, teorias, conceitos, uma riqueza infindável de discursos que nos oportunizam trazer um entendimento das nossas práticas como trabalhadores da Educação.

Analisaremos, neste capítulo, algumas aproximações teóricas no campo do entendimento do trabalho docente na esfera pública: sua condição de trabalhador sob a perspectiva de uma economia capitalista, que tende a objetivar sujeitos produtores de sua materialidade, que atendem aos pressupostos desse sistema de lucratividade, competitividade, geração de riquezas e acúmulo de bens, individualismo e outras instâncias que vigoram os ideais do liberalismo econômico.

2.1. REFLEXÕES SOBRE A ESFERA DO TRABALHO NA CONDIÇÃO DE PROFESSOR

Para iniciarmos uma reflexão sobre o trabalho, podemos recorrer à consideração que o dicionário de língua portuguesa nos fornece. No léxico, a palavra **trabalho** indica “aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim”. (AURÉLIO, 1977, p. 473). Isto indica que essas forças podem ser compreendidas nas esferas física e intelectual.

A própria etimologia da palavra, segundo Ribeiro (2000) guarda o sentido de tortura. Trabalho tem origem no vocábulo latino *tripalium*, que significa aparelho de tortura composto de três paus, que também servia para imobilizar animais difíceis de ferrar (p. 196). Na compreensão do verbete latino, o termo sugere uma reflexão sobre até que ponto o trabalho pode trazer a esfera da realização humana. Historicamente, Albornoz aponta que em quase todas as línguas da cultura europeia há uma multiplicidade de significados para esse verbete:

O grego tem uma palavra para fabricação e outra para esforço, posto a ócio; por outro lado, também apresenta pena, que é próxima da fadiga. O latim distingue entre *laborare*, a ação de laborar, e *operare*, o verbo que corresponde a *opus*, obra. Em francês, é possível reconhecer pelo menos a diferença entre *travailler* e *ouvrer*, sobrando ainda o conteúdo de *tache*, tarefa. Assim, também, *laborare* e *operare* em italiano; e *trabajar* e *obrar* em espanhol. (ALBORNOS, 2004, p. 8)

Ribeiro, em seu texto “Trabalho e Realização”, indaga a respeito da organização da sociedade e das diferentes culturas. Ele afirma que o trabalho atende a necessidades que, em sua maioria, não são projetos de quem executa, mas de quem determina sua execução. (RIBEIRO, 2000, p. 196)

O propósito deste estudo é apontar o caminho teórico para o entendimento da categoria de trabalho na configuração histórica, determinada pelo modo de produção, sob determinações capitalistas. Além disso, temos o propósito de abordar a exploração da mais-valia, o antagonismo entre capital e trabalho, a alienação.

Iniciamos com uma apresentação da construção etimológica da palavra **trabalho**, pois entendemos que o trabalho, conforme apresentado por Braverman (1974), é a atividade que altera o estado natural das coisas para melhorar sua utilidade (p. 49). Nesta condição, consideramos que trata-se da essência humana, e que, independentemente do marco histórico que o acompanha, torna-se inevitável que o homem não recorra a essa prática, uma vez que sua sobrevivência depende disso.

Com o desenrolar da produção humana na história, o humano desenvolveu-se uma multiplicidade de relações e modificações no esteio da produção do trabalho, ajustado ao modo de produção consentido pelos sujeitos para o atendimento de seu tempo histórico.

Os sujeitos que se encontram na condição de trabalhadores⁷, dependendo do tempo histórico em que se situam, podem ou não apresentar reflexão sobre o significado do trabalho para suas próprias condições de vida: um meio para realizar-se como humano ou um modo de sobrevivência material. O significado reside em qualquer atividade que tenha o mesmo fim.

Uma aproximação conceitual de trabalho pode recorrer a Soratto & Olivier-Heckler (1999). Para os autores, o trabalho não deve ser entendido apenas como uma transformação aleatória da natureza, mas uma transformação “intencional, planejada, resultando num produto que antes só existia na mente humana e que é exteriorizado através do trabalho e passa, assim, a fazer parte do mundo, adquire vida própria (...)”. (p. III). Nossas marcas ficam impregnadas como recalques no tempo e no espaço. Portanto, protagonizamos nossas práticas existenciais.

Antunes (1999) afirma que o processo de entendimento de trabalho só pode ser compreendido numa base de estrutura social, na qual os sujeitos aplicam sua ideação, resultante de sua consciência. Para ele, o fato de buscar a produção e a reprodução da sua vida societal por meio do trabalho e da luta por sua existência, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. (p. 136). Assim, o trabalho passa a ser o resultado de um sujeito que atribui significado ao mundo material, que se encontra diante do seu processo consciente.

⁷ Utilizaremos o termo trabalhadores para referirmos a sujeitos na continuidade do texto por compreendermos que é pelo trabalho que nos constituímos como ser humano.

Podemos recorrer a Gramsci (1978) quando ele diz que o homem é como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência (p. 38-44). Situamos aqui que o homem é produzido historicamente, como resultado das apropriações que ele faz do espaço produtivo e do tempo que dispõe para tanto. Isto indica que o conceito de trabalho vai se permitindo discorrer na proporção das relações humanas que preenchem este espaço. Segundo afirma Frigotto (1993), a categoria de produção da existência constitui-se no elemento básico para entendermos como os homens concretamente se produzem pelo trabalho e como, historicamente, as relações sociais de produção da existência variam. (p. 73)

Para o campo da Educação, devemos refletir sobre o desenvolvimento das relações sociais e políticas que se estabelecem no contexto da Escola pelos trabalhadores na educação. Especificamente o professor, na condição de trabalhador, busca estabelecer mediações com o saber, produto de seu trabalho, com a técnica, esta elaborada nas relações mútuas dos produtores dos saberes, elementariza-se, também, neste espaço, a apropriação dos bens produzidos, as ideias, as instituições, ideologias que buscam legitimar o modo de os homens se relacionarem na produção de sua existência (FRIGOTTO, 1993, p.74).

No decorrer da História, os homens configuram suas relações sociais e políticas, a partir do modo de produção que estabelecem para sua existência. Não é o propósito deste trabalho fazer uma análise aprofundada de vertente histórica, do entendimento do trabalho como configuração macroteórica, mas sim dispor de uma estrutura teórica, por meio da qual possamos situar a reflexão sobre o trabalho docente, sem esquecermos das apropriações dos conceitos de trabalho, divulgadas na cultura ocidental, nos meandros do modelo capitalista de produção econômica, bem como das práticas ocorridas no interior das escolas, caracterizando uma pseudoautonomia que o próprio modelo econômico vigente discursa como princípio norteador de produção.

Antunes (2000), em sua obra “Os sentidos do trabalho”, afirma que cada vez mais a expressão do trabalho na contemporaneidade desconsidera, em seus ritmos e processos, um trabalho estável, e que há uma promoção de diversificadas formas de

trabalho parcial terceirizado, que multiplicam-se como parte constitutiva do processo de produção capitalista. (p. 119)

Nessa perspectiva, entendemos que no âmbito da Educação, os trabalhadores enfrentam uma vulnerabilidade do sistema em burocratizar o ensino e fragmentar as funções, como uma forma de fragilizar a compreensão da estrutura totalizadora de seu trabalho, como afirma Penin (1995).

Essa situação é confirmada na atualidade de nossas práticas: habitamos a maior parte de nosso tempo no espaço do trabalho, seja ele formal ou não-formal, conforme afirma Novaes Lipp (2002). Com o advento da tecnologia, veio também “o tecnostress”, e o trabalho acompanha o professor onde ele estiver, invade seus espaços de pessoalidade e intimidade, roubando-lhe umas das características fundamentais para aqueles que estão na condição de docentes: o ócio, o espaço da criatividade, da observação, da reflexão, do gestar projetos.

Percebemos que, com o passar dos anos, a pressão exaustiva da própria dinâmica de mercado pressiona mudanças que forcem as pessoas a diminuir o tempo de descanso, de lazer, de ociosidade, tão necessária para a docência.

Encontramos uma contradição razoável, considerando o que apresenta o universo do trabalho na perspectiva capitalista: a de que o trabalhador deve doar o máximo de suas potencialidades e energia e que, ao mesmo tempo, necessita de um espaço de busca e zelo de sua formação e avaliação de sua prática profissional.

Portanto, a essência humana, como dispõe Vazquez (1997), dá-se na história, nos homens reais, concebidos não como indivíduos isolados, e sim na esfera das relações sociais. Toda a realização humana, nesta perspectiva, encontra-se voltada para essa dimensão, do encontro dos sujeitos no espaço social e político, e entender que este espaço de encontro se dá especificamente no encontro das singularidades dos indivíduos, que por sua vez levam para estes espaços seus ideais, desejos e suas necessidades, gerando, contudo, uma multiplicidade de apropriações significativas que necessitam gerir e prover mudanças que alcançam suas satisfações pessoais e não apenas no âmbito mercadológico.

Para Marx (1971), o homem deve ser apreendido em seu contexto social determinado, em sua vida determinada, que faz

dele aquilo que ele é. Limita-o na vontade de uma sociedade que impõe seus desejos e suas ambições.

O filósofo explicita que o homem tem uma determinante social, ele é a expressão das relações sociais do meio em que vive, daí a necessidade de haver uma mudança do meio social, haja vista que o homem é a sua expressão.

O pensador indica que a essência do homem encontra-se na própria existência social e histórica dos indivíduos “tal qual realmente são; isto é, tal qual desenvolvem suas atividades sob certos limites, premissas e condições materiais, independentemente de sua vontade” (MARX & ENGELS *apud* VAZQUEZ, 1977, p. 421), o que contraria o que se deposita nos escritos de Feuerbach, sobre o conceito de essência⁸, e nos Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844⁹, em que a essência humana era vista como uma possibilidade de se realizar nas dimensões históricas e sociais, mas sim, em sua Ideologia Alemã, uma essência que se potencializa realmente nas condições práticas-concretas, firmando-se na existência social e histórica dos homens.

Para Marx (1971), a dualidade existente entre a essência e a existência não existe; a própria essência se encontra intrínseca à existência, ao modo prático-concreto de produzi-la, nas relações sociais e históricas.

Marx estabelece a relação essencial entre o homem e a produção quando afirma que a diferenciação do homem em decorrência dos animais ocorre, justamente, a partir do momento em que o homem começa a produzir os meios para sua sobrevivência... ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (MARX & ENGELS, 1971, p.420)

⁸ Ludwing Andréas Feuerbach nasceu em 28 de julho de 1804, em Landshut, e morreu em 13 de setembro de 1872, em Rechenberg, perto de Nuremberg. Foi um filósofo alemão. É reconhecido por sua teologia humanista e pela influência que seu pensamento exerceu sobre Karl Marx. Em sua obra “Sobre a Filosofia e o Cristianismo” (1839), na primeira parte, discute “a essência verdadeira ou antropológica da religião”. Na segunda parte analisa a sua “essência falsa ou teológica”. O pensador apresenta um homem com uma consciência de base materialista natural-sensitiva. FEUERBACH. A essência do cristianismo. Campinas: Papirus, 1988.

⁹ Nome dado a um conjunto de textos escritos por Karl Marx quando tinha 26 anos (1844), uma obra de caráter juvenil. São, portanto, anteriores ao encontro com Engels. Neste texto, Marx apresenta o germen das suas obras futuras, como “A ideologia Alemã” e “O Capital”, de caráter maduro de sua intelectualidade.

Ao produzir o seu meio de vida, o indivíduo exterioriza as relações com o seu produto por intermédio das relações sociais de produção. E Marx, analisa a configuração do indivíduo-trabalhador, que aliena-se ao processo produtivo imposto pelo meio em que vive. O conceito de alienação analisado por Marx inicia-se nos discursos de Feuerbach e em Hegel, pensadores que influenciaram sua filosofia e que foram superadas em seu discurso, em muitas divergências¹⁰, que renderam extraordinárias literaturas, possibilitando ricos estudos contemporâneos.

A alienação, contudo, aparece “como uma característica da atividade produtiva do homem em determinadas condições históricas” (VAZQUEZ, 1977, 436). O que possibilita entender que Marx, desde os Manuscritos de 1844, indica a alienação a partir da consideração do indivíduo que não reconhece a sua produção, pois esta se torna superior ao produtor, ou seja, uma concepção de alienação, de uma essência humana: a da alienação de uma relação humana, social, concreta e, portanto, referente a um modo de ser social do homem, que se pode entender em seu próprio desenvolvimento histórico-social, e isso encontramos na análise de “O Capital”.

Para o propósito desse trabalho, o conceito de alienação proposto nos Manuscritos, embora desenvolvido na fase juvenil de Marx, traz relevâncias conceituais ao que propomos como investigação: a precarização do trabalho docente e de possibilitar um estudo reflexivo sobre o professor na condição de trabalhador num contexto de economia mundializada no padrão de acumulação capitalista.

Nos Manuscritos, como afirma Vazquez (1977),

as qualidades do produto provêm do operário e de sua atividade concreta, determinada. Sua objetividade é a que recebe do sujeito concreto, real, que nele se objetiva (...). Mas a pauperização material e espiritual do operário e a apropriação do produto de seu trabalho por outro (o não-operário) determinam que o sujeito não se comporte em relação a ele como em relação a um produto seu. Em suma, o operário não pode se reconhecer naquilo que o nega (ao desvaloriza-lo) ou que lhe é estranho (ao pertencer a outro). (p.450)

¹⁰ Muitas críticas foram efetivadas por Marx sobre a filosofia de Feuerbach, como as “Teses sobre Feuerbach” e os discursos acirrados sobre “A Fenomenologia do Espírito” de Hegel.

No âmbito da Educação e, especificamente, na categoria do professor-trabalhador, o status ocupacional do professor contemporâneo implica em pensá-lo como um trabalhador alienado, no sentido da “pauperização” material e espiritual (entendendo como intelectual) quanto à apropriação do produto de seu trabalho. E se pensa exaustivamente, na atualidade, em qualidade de educação, quando se percebe, tacitamente, o descompasso do que se pensa com o que se efetiva, concretamente, no contexto escolar.

Esse esvaziamento se dá pelo fato de que, nas relações sociais na sociedade capitalista, as relações ocorrem indiretamente e são mediadas pela mercadoria, que é fruto do trabalho. Perguntamos: como essa relação ocorre no âmbito da escola se a mediação se dá pelo viés da mercadoria quando tratamos da educação?

Conforme aponta em seu texto, o pesquisador Laval (2004), que tem refletido sobre a circunscrição da Escola no seio das políticas neoliberais, em que a nova ordem estabelecida pelo neoliberalismo “considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico.” (p. XI)

As privatizações passam a ocupar o cenário do mundo produtivo nos idos da década de 1990, e a educação não passa despercebida. Estabelecem-se, contudo, profundas mudanças na concepção da função da escola e, portanto, no trabalho do professor, sendo a educação compreendida como mercadoria e a escola gerenciada na dinâmica do mundo empresarial. E essa dinâmica se estende também à circunscrição da escola pública. (LAVAL, 2004, p. 9).

Oliveira (2006) tem alertado, em seu texto sobre a teoria do valor em Marx no âmbito da organização do trabalho coletivo na escola, que no espaço educacional não deve predominar a mesma dinâmica que ocorre no espaço empresarial, pois na educação a relação se dá de forma direta e não é mediada pela mercadoria. (p. 81).

É o que percebemos nos estudos de Esteve (1995), quando o autor se refere ao mal-estar ao qual estão submetidos os docentes no atual sistema de economia capitalista, diante de políticas educacionais de cunho neoliberal, resultantes de processos muta-

tivos no sistema escolar: aumento das exigências em relação ao professor, inibição educativa de outros agentes de socialização (principalmente na esfera familiar), desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola (meios de comunicação, desde a televisão à internet), ruptura do consenso social sobre a educação (especificidade dos valores que devem fomentar as instituições escolares), aumento das contradições no exercício da docência, mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo (abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor), menor valorização social do professor, mudança dos conteúdos curriculares, escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, mudanças nas relações professor-aluno e fragmentação do trabalho do professor (incapacidade de cumprir múltiplas funções). (p. 100-108).

Os fatores abordados são indicativos de um cenário profissional em que o sistema educacional propõe a seus trabalhadores, uma condição ínfima de trabalho na qual se instala uma relação pessoal, subjetiva do professor concreto, singular em relação a seu trabalho e seus produtos (aprendizagens), assim como o modo pelo qual é afetado esse professor concreto em sua condição humana, primeiramente, e, secundariamente, em sua condição e seu valor profissional como trabalhador.

Em “O Capital”, Marx (1971) assinala várias vezes essa precariedade do trabalhador:

(...) Dentro do sistema capitalista, todos os métodos destinados a intensificar a força produtiva social do trabalho se realizam às custas do operário individual, todos os meios destinados ao desenvolvimento da produção se convertem em meios de exploração e escravização do produtor, mutilam o operário transformando-o num homem fragmentário, rebaixam-no à categoria de apêndice da máquina, destroem-no com a tortura de seu trabalho, alienam-no com as potências espirituais do processo de trabalho à medida em que a este se incorpora a ciência como potência independente; corrompem as condições sob as quais ele trabalha, submetem-no, durante a execução de seu trabalho, ao despotismo mais odioso e mais mesquinho... (1986, p. 546-547)

A própria historicidade do sistema capitalista em suas relações de produção tem como essência a interferência nas relações sociais, considerando-se os mecanismos de autovalorização do capital, o que possibilita inúmeras e rápidas mudanças em suas formas de organização da produção e do trabalho, levando os trabalhadores a uma espoliação e proletarianização de suas atividades.

É o que encontramos no campo educacional brasileiro, em que os trabalhadores são compelidos a intensificar individualmente suas forças intelectuais e físicas para abastecer um sistema que oprime, a partir de uma intensificação de suas forças produtivas que estão na sociedade, o que torna a força do trabalho individual enfraquecida e desarticulada diante das forças sociais. O professorado encontra-se anestesiado diante das demandas políticas, que decidem, por meio de leis e decretos, as condições de trabalho de cada sujeito operante no sistema educacional. Essas interferências encontram-se no discurso do professor, o que veremos um pouco mais adiante.

2.2. AÇÃO TRANSFORMADORA DA PRÁXIS NO UNIVERSO DO TRABALHO DOCENTE

Recorremos a uma busca do processo de produção humana, no decorrer das relações efetivadas no curso da trajetória histórica dos sujeitos que a produzem. Visualizamos em Vazquez (1977) o sentido que se aplica quando pensamos a práxis no âmbito da produção humana de ações históricas. No capítulo sobre “O que é práxis”, o pensador nos diz que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (p. 185), o que nos leva a considerar uma reflexão sobre as diferenças do que entendemos propriamente por práxis, percorrendo uma linha marxista como teoria.

Entendemos, assim, que a atividade pode ser admitida, segundo Vazquez, como todo ato ou um conjunto de atos de um determinado sujeito que, em sua condição ativa, modifica uma determinada matéria-prima, (1977, p. 186). Nesta perspectiva, a atividade aparece como um conceito geral, sem determinar os seus agentes (físico, humano ou biológico), não indicando também a especificidade da matéria-prima em que ocorre a modificação.

Torna-se importante diferenciar as diversas formas de atividade no universo da produtividade humana, como pretensão de entendermos o que nos leva a considerar a práxis humana como determina a Filosofia de Marx. A atividade considerada apresenta características que a determinam como propriamente humana: (a) a atividade encontra-se na esfera da efetividade e não da possibilidade, (b) a atividade não é potencial, mas atual, (c) ocorre efetivamente, se separar-se de seu conjunto de atos, (d) a atividade mostra a totalidade das partes de seu processo, pois estas de forma desarticuladas não apresentam as características de uma atividade, (e) as articulações promovem a modificação do meio, ou seja, da matéria-prima, e por último, é necessário apresentar um resultado/produto. (VAZQUEZ, 1977, p. 186)

Este mapeamento conceitual nos mostra que a atividade como propriedade humana deve ser categorizada e dotada de finalidade, de ideal, e que leva a uma fase final de um produto efetivo, real em sua composição. No âmbito do estudo sobre as condições de trabalho dos docentes, na esfera pública, e suas significações sobre a sua própria atividade como trabalhadores, podemos tecer uma reflexão no sentido de entender que a atividade produzida na prática do professor na instância de sala de aula, efetivamente considerada humana, mas que, necessariamente, como poderemos perceber um pouco mais adiante, não é a ocorrência da práxis.

A atividade, quando se enquadra na esfera humana, é consciente, o que nos lembra Vazquez (1977), tornando-se, assim uma característica fundamental, mesmo que o resultado real se distancie do ideal, mas sugere que o real foi pré-existente de forma ideal. Isto nos faz referenciar a alusão de Marx em “O Capital”, quando discursa sobre o papel da atividade de consciência, diferenciando a atividade do homem em detrimento da atividade animal:

Uma aranha executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colmeias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro” (MARX, 1964, p. 130)

O próprio Marx, quando nos dá a dimensão do conceito de trabalho, possibilita entender esta diferenciação da atividade humana como produção de uma atividade da consciência em primeiro lugar, e depois, numa expressividade exterior, de modificação da natureza, conforme afirma:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. (...) Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica a sua própria natureza (MARX, 1965, p. 204)

Sendo, portanto, uma atividade da consciência, o homem tem a necessidade de idealizar suas ações, ou seja, apontar “finalidades e produção de conhecimentos de forma unificada. (Vazquez, 1977, p. 192). Neste entendimento, o homem atende a uma propriedade estritamente excêntrica à sua humanização, que é a de estar continuamente em estado de busca, não satisfeito com o momento atual de suas apropriações e produções históricas¹¹, busca, assim, transformar o mundo e se transformar, concomitantemente.

Trazer esta consideração teórica para o âmbito do trabalho docente exige pensar o cenário da sala de aula, considerando-se que este espaço seja considerável dos principais atores da escola: professor e estudante.

Assim, imaginamos que o professor, a princípio, não escolhe com quais estudantes irá construir o aprendizado, ao contrário de outras profissões, que contêm esta especificidade, e que, mesmo considerando sua experiência em educação, o trabalho em sala de aula exige que este trabalhador entenda que cada estudante é único.

Portanto, a mobilização de saberes para que cada aluno aprenda de forma diferenciada configura-se uma tarefa extremamente complexa. A atividade passa a ser tensa, porque os professores são convidados a tomar decisões imediatas sobre

¹¹ Entendendo produções históricas numa concepção marxista de produção humana, o materialismo histórico pretende a explicação da história das sociedades humanas, em todas as épocas, por meio dos fatos materiais. Ver a obra “A miséria da filosofia” (1847), que estabelece polêmica com Proudhon.

as suas práticas, caracterizando o caráter teórico da atividade da consciência, ainda não no plano da práxis, mas no seu processo de busca.

O caráter teórico da atividade da consciência não é denominado de práxis, ainda, segundo Marx. É necessário pensar a atividade que manifeste características do real, da objetividade da matéria-prima sobre a qual o agente atua, apropriando-se dos meios e instrumentos de que se serve para produzir determinada ação e os resultados ou o produto desta ação. (Vazquez, 1977, p. 193).

O grande legado epistemológico que Marx deixa para reflexões se posta no sentido de que a práxis ocorre na aderência de uma atividade da consciência que produz finalidades e, portanto, é cognitiva neste sentido, e, independentemente do real que se encontra na natureza, na matéria-prima, a ocorrência da atividade da consciência estabelece o agente que é, por sua vez, afetivo e atual, estabelece a necessidade da busca e da transformação do seu próprio caráter humanizador, no sentido da docência. É quando o professor percebe a complexidade de seu trabalho diante das especificidades que se apresentam na condição de cada aluno.

Por outro lado, a atividade prática encontra-se na esfera da modificação concreta e efetiva do agente com finalidades, que a transmite no momento em que manipula a natureza, o real, ocorrendo uma transformação objetiva, esteja ou não em afinidades com o que foi idealizado pela sua consciência. O fato é que, ao transformar pela sua prática a natureza, o agente transformador sai transformado também.

Podemos provocar uma reflexão sobre essas duas esferas que permeiam a práxis: 1) no trabalho docente, a atividade da consciência perpassa pela idealização das ações do professor, desde o seu planejamento até seus projetos pessoais e, portanto, está no status do conceber significados e de se seduzir por eles; 2) a atividade prática encontra-se na esfera da atuação, da transposição da idealização para a concretização e esta habita a prática cotidiana, modificando-a, levando-a a uma transformação objetiva.

Sendo a natureza deste trabalho o universo da Educação, e neste situa-se um de seus agentes de modificação, o professor

e seu status de trabalhador, podemos utilizar essas reflexões do âmbito da práxis, para provocar algumas categorias: o trabalho docente na atualidade, que compreende a esfera pública, o entorno da “atividade da consciência” e a “atividade da prática”, bem como suas interferências na atuação profissional dos docentes nestas esferas de atuação.

Vazquez (1977) resume a sua teorização explicitando que a práxis

se nos apresenta como uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (...) requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (p. 208)

A teoria como forma de atividade não é considerada práxis, pois “não se realiza na prática, não se plasma, não produz nenhuma mudança real”. Para que ocorra uma modificação do real é necessário desenvolver uma atividade prática, ou seja, “não se trata de pensar um fato, e sim de revolucioná-lo” (VAZQUEZ, 1977, p. 209). Neste sentido, Marx e Engels perfazem um discurso sobre as matizes teóricas de Feuerbach, que explicita uma filosofia no âmbito apenas da especulação, do criar uma consciência sobre os fatos reais. Mas a práxis não deseja apenas esse fator, e sim perceber os fatos reais e modificá-los.

Assim, no universo da produtividade humana, deve-se considerar a prática em detrimento de seu esvaziamento, uma prática que tem uma consciência comum, esvazia-se em si mesma, entregando-se a um sentido estritamente utilitário. Kosik (1986) indica um rumo de discurso referendando que, pelo trabalho e no trabalho o ser humano contribui na construção da realidade, a partir das células sociais de que participa e na medida em que o faz superando a ótica do senso comum e o sentido da práxis meramente utilitária. (p. 202)

Esta reflexão pode nos levar a entender que, no percurso do nosso fazer histórico, necessitamos de uma busca de significados, num primeiro momento teórico, e que os significados teóricos possibilitam estimular a ocorrência de nossas práticas

cotidianas, evitando o percurso de uma prática vazia e estéril, em que nos distanciaríamos de uma possível produção da práxis.

Por um outro lado, a prática fundamenta a teoria quando esta é entendida em seu desenvolvimento como uma atividade estritamente peculiar ao homem que a utiliza como transformação da natureza. Vazquez (1977) recomenda essa fala quando discursa o estabelecimento de que o

conhecimento científico-natural progride no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção material, coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como o das soluções. (p. 215)

A Escola, como instituição social, encontra-se numa configuração ideológica que objetiva reproduzir as ideologias determinadas no âmbito do governo. O professor vivencia, portanto, um formato de gestão que direciona suas atividades cotidianas, sem o empenho de interferir nessa prática, pontos reflexivos de um universo que chama o teórico-analítico para uma interpretação e que determine uma posição do professor diante das determinantes objetivas de seu trabalho.

Apontar essa consideração justifica-se no sentido de que o professor, na própria dinâmica de seu trabalho e de seu “cansaço psicológico”, como atribui Veiga (1995), não percebe que o estágio em que se encontra a educação brasileira, na atualidade, é resultado de modelos pedagógicos que foram sendo implementados por determinações político-econômicas que ocuparam estágios, e não tiveram tempo adequado de continuidade e avaliação.

Assim, o professor, que muitas vezes não apresenta esta leitura de contexto, muito contribui para a continuidade do fazer educativo nas condições não de produzir, mas de reproduzir receitas e modelos à sua prática educativa.

Desse modo, encontramos muito mais evidente no exercício do trabalho docente uma dualidade acentuada, uma atividade que habita no campo da teoria, onde encontra-se a relação com a prática, mas que, necessariamente aí estão “os fundamentos, suas finalidades e seu critério de verdade”, mas como assegura Vazquez (1977),

mas por estreitas que sejam as relações entre uma e outra atividade, a atividade teórica de per si não mostra os traços que consideramos privativos da práxis, e por isso, não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas de atividade prática (...) (p. 202)

O que devemos considerar é que, por mais que os professores tenham uma leitura analítica da conjuntura atual da Educação, da função da Escola e do que é específico de seu trabalho, o que Vazquez sugere é que limita-se numa atividade teórica, ancorada no universo “dos fundamentos, das finalidades, dos objetivos”, que deve ser interiorizada no ambiente de trabalho do professor, mas que não podemos considerar práxis.

Outro ponto desta dualidade está justamente no que consideramos como atividade prática no âmbito do trabalho docente, entendendo, segundo Vazquez, que o que caracteriza essa atividade “é o seu caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual atua, e de seu resultado ou produto”. (VAZQUEZ, 1977. p. 103). Neste aporte estão as ações produzidas pelo professor no cotidiano de seu trabalho, no enfrentamento de sua luta diária no interior da Escola, considerando toda a carga teórica e ideológica do qual já referenciamos. Mas a atividade prática também não é considerada práxis, dado que o objeto desta atividade é

a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subexiste, independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social. (VASQUEZ, 1977, p.194)

Neste sentido, a atividade prática configura-se numa modificação da natureza real ou de caráter social, para atender uma necessidade humana, mas que, na realidade, não há uma transformação radical, profunda do que podemos arriscar afirmar de essência deste real. Para considerar como práxis, é necessário que os trabalhadores estejam conscientes do caráter da transformação que potencializa a natureza que sofre a transformação,

porquanto, e que esta transformação depende integralmente da ação dos professores.

Numa realidade configurativa da Escola, uma possível produção da práxis produtiva é quando ocorre uma produção que satisfaça as necessidades humanas e “que só pode ocorrer na medida em que se plasmam neles finalidades ou projetos humanos”. Algumas atitudes há de se esperar que o professor aproprie-se para que desenvolva paulatinamente esta posição de produção: atitude reflexivo-analítica, e de grande espírito de coletividade e engajamento, em sentir-se pertencente à classe dos produtores de educação, e não daqueles que são produzidos pela educação.

Conforme podemos reconhecer no texto de Antunes (1999), os professores se situam na “classe que vive do trabalho” e no “setor improdutivo”, ou seja, aqueles que se enquadram no setor de oferta de serviços e que, portanto,

não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. (p. 102)

O que ocorre é que, na atualidade, a gestão pública tem entendido o quanto torna-se muito mais visível e imediato investimento no pólo de construção de prédios escolares e equipamentos tecnológicos (isto quando ocorre), do que propriamente investir na formação dos docentes e em uma política séria de Planos e Carreira para o Magistério, dado que isto não gera um impacto imediato e não projeta visibilidade (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Na fala de Mézáros *apud* Antunes (1995) encontramos esta ideia de que o setor improdutivo onde está alocado o trabalhador docente se , constitui em

(...) agentes não-produtivos, geradores de anti-valor no processo de trabalho capitalista, mas que vivenciam as mesmas premissas e se erigem sobre os mesmos fundamentos materiais. Eles pertencem àqueles falsos custos e despesas inúteis, os quais são, entretanto, absolutamente vitais para a sobrevivência do sistema. (p. 102)

Sob a ótica do capitalismo, observamos que a produção efetivada pelos docentes são determinadas pelo âmbito do tra-

balho em que o valor não é observável em curto prazo e isto, para uma cultura que abraça o modelo econômico capitalista, implica enquadrar numa categoria de segundo plano.

O trabalhador professor é considerado pertencente à classe que vive do trabalho, pois segundo Antunes (1991) são todos

(...) aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Essa noção incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno (...) os trabalhadores assalariados da chamada “economia informal”, que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital (...). (p.103)

O trabalho, portanto, no espaço da Educação, entende-se, na forma como está exposto, um cenário de precarização dadas as circunstâncias em que se encontra, atreladas à imposição da economia capitalista que demonstra toda uma vontade de submeter os trabalhadores ao jugo do salário, que por sua vez se caracteriza de forma brutal e injusta, fomentando uma continuidade desta precarização.

Laval (2004) discute em sua obra “A Escola não é uma Empresa” que o epicentro do mundo contemporâneo gira em torno da economia que delibera os valores sociais legítimos que fomentam a eficácia produtiva do mundo do trabalho, regimizando o sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação. (p. 15)

Sob esta perspectiva da lógica capitalista, a Educação tende na esfera formal ¹², segundo Mészáros (2005) a funcionar como um “cão-de-guarda *ex-officio* e autoritário”, com o objetivo de introduzir um “conformismo” estendido ao todo da sociedade, para que esta possa internalizar os ditames “às exigências da ordem estabelecida”.(p. 55) Isso implica entender que o processo

¹² Preciso destacar a diferença entre Educação Formal, desenvolvida no ambiente das escolas públicas e particulares sob as diretrizes legais e orientações curriculares normativas de cunho oficial e, portanto, na intencionalidade do que o Estado propõe para a formação de indivíduos que necessita e de sociedade que se espera. E a Educação Informal, a que desenvolve no âmbito das diversas estruturas sociais, no encontro e no trânsito das produções objetivas dos sujeitos pertencentes às suas culturas. As discussões nestas perspectivas são perceptíveis em Brandão (1995), Bourdieu (1992), Fernandes (2002), García (2001) e Cassiano (2001).

educativo, na atualidade, está intrinsecamente posicionado nas estruturas das políticas neoliberais, de uma economia que prioriza a continuidade da classe trabalhadora embrutecida na sua forma de pensar diferente que o sistema espera, e que, ao mesmo tempo, seja extremamente funcional no âmbito da produtividade.

O que Mészáros (2005) provoca é uma necessidade de uma “contra-internacionalização” que se deve criar no interior da Escola, nos processos relacionais entre professores e estudantes, o que determina uma nova apropriação de consciência. De entendimento, do próprio protagonismo que determina as práticas humanas, o autor alerta para que esta “contra-internacionalização” não

se esgote na negação, não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento, e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe. (p. 56)

Na medida em que todo processo de formação de consciência se dá de forma impositiva, e isto podemos conferir na História produzida e registrada no ocidente, é desejável perceber que a consciência sempre é produzida pela educação formal e, neste sentido, ela descortina como as formas de atribuir significados que contenha um ajustamento da ordem vigente que tem intenção de se estender de forma permanente. O que Mészáros (2005) aponta é justamente a criação de uma “contraconsciência” que se aloja “muito além do âmbito educacional formal”, isto é, uma produção de intelectualidade que esteja ao alcance do interior da sociedade civil, sem a contaminação das políticas oficiais imperativas, mas que seja lida e compreendida pelo corpo societário, e superada, ou seja, na busca de uma transformação, na “criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe”. (p. 56)

Mészáros (2005) considera a possibilidade de a educação formal criar uma esfera mobilizatória de transformação de uma educação que se desgruda da lógica do capital quando afirma que

(...) se os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a

sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo. (p. 59)

Pode ser que, desta forma, potencializemos novas ações na condução de uma possível práxis no endereçamento de uma Educação que busque o caminho da transformação e da superação de uma educação mercadológica que obstrui o olhar humanizador e constrói um olhar utilitarista e pragmático em seu espaço, conforme nos lembra Laval (2004).

Recorrendo à contribuição do artigo construído pela pesquisadora Brzezinski (2005), numa releitura da LDB/96, no que diz respeito à concepção de Educação, a autora indica que é na prática social que está o “ponto de partida e o ponto de chegada”. Portanto, cabe à educação escolar cumprir o lhe é específico: oportunizar a aquisição do conhecimento como via de emancipação do homem na vida social, “permitindo-lhe acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania (...)”. (p. 153)

Nesta envergadura, a profissionalização docente enseja encontrar no bojo de seu trabalho essas características de acesso a uma boa formação acadêmico-profissional, livre trânsito à cultura, ao progresso, enfim, à cidadania. O que, infelizmente, percebemos, na atualidade, é a descaracterização que vem sofrendo o magistério no interior do desenvolvimento das políticas neoliberais.

Quando buscamos Giroux (1997), no texto em que se refere aos professores como intelectuais, o autor apresenta aos educadores, diante do forte apelo por mudança educacional, uma ameaça e um desafio: a ameaça encontra-se quando o sistema não deposita confiança na capacidade dos professores da escola pública de desenvolver o seu trabalho, liderando os jovens na intelectualidade e nos parâmetros morais, e o desafio está no fato de que os professores precisam se impor diante da crença do sistema em entendê-los como operadores e técnicos da educação, relegando aos especialistas o debate e a crítica das reformas educacionais, o que indica aos professores a necessidade de se unirem ao debate público, empreendendo em uma autocritica necessária em relação à natureza e finalidade da educação.

Neste sentido, Giroux (1997) ressalta que os professores não podem ser vistos como operadores profissionalmente preparados, mas como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e do fomento da capacidade crítica dos jovens.

Giroux (1997) encara os professores como “intelectuais transformadores”, que precisam desenvolver um discurso de transformação, mesmo que o contexto que se impõe aos sujeitos dificulte o estreitamento entre discurso e prática, mas é preciso reconhecer que podem promover mudanças.

Com relação à organização do trabalho docente na escola, podemos destacar da obra de Silva Júnior (1990) algumas evidências de problematizações quanto a situações estruturais-trabalhistas, tais como: jornada de trabalho e local de trabalho em escolas da rede pública, limitação de tempo e de espaço físico do docente como um aponte de redutor de qualidade, inviabilidade dos professores visualizarem em seu local de trabalho o espaço para discutirem e elaborarem seus projetos pedagógicos, bem como problemas e angústias que permeiam a profissão.

Silva (1990) aponta alguns questionamentos pontuais no âmbito da escola pública em seus comentários iniciais quando diz que “não nos é possível desconsiderar o fato de que ela (escola pública) se integra efetivamente ao conjunto dos aparelhos do Estado” (p. 14), abordando a esfera do poder que a escola tem de vocalizar os interesses de um Estado que integra aos ideais de um capitalismo, que tende a mercantilizar o ensino.

Outrossim, devemos reconhecer que a escola brasileira¹⁵ tem importado conceitos da área da Administração para aplicação da gestão desenvolvida no seu cotidiano, embrutecendo o sistema gerido pelos trabalhadores da Educação. Esta perspectiva corrobora para que o

cotidiano de nossas escolas públicas nos apresenta é a sua desfiguração como local de trabalho, uma vez que seus trabalhadores frequentemente distribuem sua jornada de trabalho por diferentes locais, reduzindo, conseqüentemente, seu tempo de permanência diário em cada. Essa

¹⁵ Torna-se considerável acentuar que Silva (1990) fez uma intensa pesquisa nas escolas públicas do Oeste Paulista e que a reflexão proposta neste texto toma-lhe emprestado os resultados reveladores de sua obra.

dispersão dos locais de trabalho, cujas razões de ser já estão fartamente apontadas e analisadas, implica desde logo a inviabilização de qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico. (SILVA, 1990, p. 17)

O que consideramos é a impossibilidade da própria disposição do quadro ocupacional dos professores e funcionários que lotam a escola em criar uma identidade, primeiramente, no âmbito de sua personalidade e, secundariamente, na esfera da escola, e neste ponto estamos falando do projeto político pedagógico, que sustenta a estrutura da escola como instituição. Sem a presença “física” do trabalhador individual, o “trabalhador coletivo” não se constitui. Esta é uma situação constatada nos escritos de Silva, mas que persiste na atualidade nas escolas paranaenses diante da atual gestão.

Considerações que usualmente não são relevantes sob o olhar de uma economia de cunho capitalista, em que se acentua que os agravantes que determinam as péssimas condições da Educação no atual momento são de ordem metódica, e que encontrar o método adequado, teríamos satisfatoriamente a escola ideal. O que Silva destaca citando Covre (1990) é esta certa ideologização da técnica, em que

embora admitidos de passagem, os problemas salariais e a desfuncionalização dos locais de trabalho determinada pela desvinculação do professor à escola não chegam a ser considerados como determinantes do baixo rendimento observado. Tudo se passa como se a técnica adequada, uma vez identificada e implantada, pudesse se sobrepor às condições concretas do trabalho e dos trabalhadores que o realizam. (p.52)

Observa-se que, para o “Estado empresarializado” convém apresentar e reforçar esta ideologia na sociedade civil e até mesmo para os trabalhadores da Educação, o que minimiza, assim, os problemas de ordens funcional e trabalhista da proletarização do trabalhador, que vive o cotidiano da precariedade de seu trabalho, comprometendo a aquisição de uma consciência política desejável.

Para este trabalhador-professor, o cotidiano da escola indica uma soma sucessiva de ações que têm o propósito de garantir sua

sobrevivência e de sua família. Ocorre o esvaziamento da prática, dificultando a funcionalidade de “seus instrumentos de luta”, conforme aponta Silva *apud* Gorz (1990) em relação aos trabalhadores técnico-científicos, os professores também

muitas vezes deblateram, não contra as condições de vida e de trabalho dos proletários, mas sim contra o fato de serem tratados como proletários. Ao fazê-los, provocam o acirramento de duas dificuldades em relação às quais é necessário organizar o campo de luta e de compreensão: a não inserção dos trabalhadores da educação no campo comum das lutas de todos os trabalhadores e a oposição eventual entre os interesses imediatos dos trabalhadores da escola e os interesses permanentes do conjunto dos trabalhadores que pleiteiam a escola pública para si e para seus filhos. (p. 54)

Segundo Apple (1995), o universo da Escola é o universo do Estado, uma vez que as “escolas são aparatos do Estado”, mas os professores devem se situar com algum grau de autonomia, e não como funcionários “passivos das políticas estabelecidas a partir de cima”. (p. 46). Neste sentido, os trabalhadores da Educação necessitam posicionar-se como classe trabalhadora, que mesmo diante das sinalizações dos mandos governamentais de políticas que desmantelam a Educação, primem pelo alcance da autonomia.

Como assegura Roger Dale *apud* Apple (1995) sobre o problema da autonomia no ambiente da escola

os(as) professores(as) não são meramente funcionários(as) do estado, eles (elas) têm algum grau de autonomia, e esta autonomia não será necessariamente usada para reforçar os fins proclamados do aparato do estado. Ao invés de aqueles que lá trabalham se ajustarem às necessidades da instituição têm de levar em conta os interesses dos empregados e ajustar-se a eles. É aqui, por exemplo, que podemos começar a buscar as fontes da alegada inércia das escolas e dos sistemas educacionais, isto é, aquilo que aparece como inércia não é nenhuma característica imutável das burocracias, mas é devido a vários grupos dentro delas que possuem interesses mais imediatos que a busca dos objetivos da organização. (p. 37)

A questão da autonomia do professor frente ao cenário atual da produção da Escola Pública indica a pertinência de pensar que as formas conceptivas de se efetivar o seu trabalho no âmbito do pedagógico não estão separadas da execução. Há de se considerar que, historicamente, a educação tem se apropriado do método inspirador da administração de cunho fordista/taylorista para a viabilização de sua gestão, o que tem acentuado um elevado grau de heteronomia¹⁴ nas relações de forças no interior da Escola Pública.

Silva (1990) aponta considerações sobre o aparato técnico-científico cunhado da Administração para o pedagógico quando intitula de “gerência científica”, recorrendo a Braverman no célebre diálogo com Shmidt, conforme ilustrado sobre o carregador holandês:

Você sabe tanto quanto eu que um homem valioso tem que fazer exatamente como lhe mandam de manhã até a noite. Se você é um homem valioso, você fará exatamente como esse homem lhe disser amanhã, de manhã à noite (...) Um homem valioso faz exatamente o que lhe mandam fazer, e nada de conversa (...) (BRAVERMAN *apud* SILVA, 1990. p. 32)

Sob o ponto de vista taylorista, Marx discursa que a porta se abre para que entre a alienação no trabalho, e que a cisão entre concepção e execução está acordada, no caso da Escola Pública, pelo Patrão-Estado, que determina, ancorado em atribuições legais de “pensar” o que “os outros” irão executar; e aqueles que pensam tendem a controlar.

O controle das relações de trabalho no processo de produção capitalista sempre admitiu o formato exploratório, esta é a sua essência, sua identidade materializadora das práticas sociais e que desdobrou-se no tempo e espaço, em que se forjaram necessidades de subsistências, nas culturas que o capitalismo infiltrou-se. Entende-se que a herança econômica que recebemos e que, como trabalhadores da educação, temos de nos posicionar e apropriar de um bom discurso, desprovido de ingenuidade e revestido de uma práxis fortalecedora para um combate corajoso.

¹⁴ O termo heteronomia encontra-se emprestado do pensamento de Jean Piaget, em contraposição ao conceito de autonomia proposto pelo autor. Conferir a obra “O julgamento moral da criança”. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

2.3. TRABALHO DOCENTE: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Pesquisas realizadas a partir de 2000, como Amado (2000), Fonseca (2001), Gomes (2002), Oliveira (2004), Passos (2005), Lima (2006) e Miranda (2006) reforçam a precariedade do trabalho docente, especialmente no início deste século, quando percebemos discursos oficiais enaltecendo, repetitivamente, a valorização da educação e dos profissionais como estratégias de desenvolvimento do bem-estar da sociedade brasileira (uma cantilena histórica das lideranças políticas brasileiras).

Essas pesquisas apontam inúmeros fatores que partem das estruturas físicas e materiais aos recursos humanos nos ambientes de trabalho nas instituições escolares, tais como: o excesso de trabalho cada vez mais burocrático que se impõe ao professor e que poderia ser desenvolvida perfeitamente pela equipe técnico-administrativa, o salário baixo, a pressão da direção sobre o cumprimento de toda ordem de obrigações que chegam em múltiplas instâncias (preenchimento de diários, relatórios individuais de aluno, e, nesse sentido, ressaltamos as classes numerosas de 45 a 50 alunos, os projetos, as observações indisciplinares e da falta de cumprimentos de deveres por parte do aluno, etc.), violência (basta ver as últimas reportagens noticiadas pelos jornais), demandas de pais de alunos, bombardeios de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de seu trabalho na esfera social.

Podemos entender, a partir desses fatores, que pesquisadoras como Gasparini, Barreto e Assunção (2005) têm, em suas investigações, indicado as condições concretas da precarização do trabalho do professor, o que incide nos pedidos de licença médica e de um alto grau de absentismo.

Zaragoza (1999) aponta o problema do alto índice de absentismo no trabalho docente quando comenta que

o absentismo aparece, portanto, como forma de buscar um alívio que permita ao professor escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Recorre-se, então, aos pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar

por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa. (p. 63)

Outra situação, que os professores vivenciam e que faz parte do cotidiano do trabalho docente, é exposta no texto de Novaes Lipp (2002) quando afirma que

são trabalhos para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina. O desenvolvimento tecnológico atual derrubou a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional. Um dos problemas de quem tem stress é causado pelo fato de a pessoa não saber dividir o seu mundo e viver a vida em um contínuo, levando preocupações de casa para o trabalho e do trabalho para casa. O trabalho invadiu a nossa privacidade, entrou em nossas casas e não há mais aquela divisão necessária do que é profissional e do que é pessoal em termos de tempo. (p. 60).

Diante deste contexto, o que se nota são as lacunas que o poder público manifestado, pelas secretarias de educação, tem apresentado em suas diretrizes. Não se pensa o professor na sua condição humana. Um dos pontos destacados nas pesquisas, realizadas pela Novaes Lipp (2002), é o que direciona o discurso dos professores no sentido emocional, muito mais agravante do que foi exposto anteriormente.

(...) os aspectos que parecem possuir uma carga emocional maior, detectada no discurso de alguns professores, são os relacionados a aspectos mais afetivos e pessoais, como a falta de reconhecimento por parte dos colegas dos programas, a competição às vezes disfarçada, às vezes hostil, e a pressão psicológica para aprovação de alunos sem mérito. (p.60)

Outra situação que se deve considerar é o que ocorre no interior da sala de aula, no contato direto com o aluno, no qual o professor deve tomar decisões imediatas, o que requer estar em constante estado de pressão psíquica, e isso pode refletir na qualidade de seu ensino e nas relações com o alunado.

Na dissertação de mestrado de Lawder (2007) há uma análise pertinente do discurso de Soratatto e Olivier-Hecekler, demonstrando o que encontra como condições de trabalho na rede pública de ensino:

são reclamações de que os salários são baixos e a desvalorização que o trabalho do professor sofre com o nível de exigência elevado da função. O fato é que as pessoas querem reconhecimento, querem ver seu esforço valorizado. A retribuição para o trabalho realizado tem uma dimensão subjetiva divulgada através de consideração, status, e uma dimensão objetiva expressada através de dinheiro e currículo. Ambas fundamentais para o trabalhador e inclusive do ponto de vista emocional atingindo na auto-estima, no sentimento de realização profissional e na satisfação do professor. (p.37)

Estudos relevantes do cenário internacional e brasileiro têm demonstrado outro problema que vem agravando o trabalho docente e que se tem divulgado nos espaços acadêmicos, que é a Síndrome de Burnout (consumir-se em chamas). Entende-se esse fenômeno como um “tipo especial de *stress* ocupacional que se caracteriza por profundo sentimento de frustração e exaustão em relação ao trabalho desempenhado, sentimento que aos poucos pode estender-se a todas as áreas da vida de uma pessoa” (REINHOLD 2002, p. 64). Os estudos demonstram que as condições propícias para que ocorra esse desgaste da profissão são as inquietações, que aumentam à medida que a alegria de lecionar, gradativamente, desaparece.

A gravidade do problema vai se desenhando no sentido de entender que Burnout é explicada como uma erosão gradual, e freqüentemente imperceptível, no início, conforme afirma Reinhold (2002):

não acontece como resultado de eventos traumáticos isolados. A Burnout não ocorre de repente; é um processo cumulativo, começando com pequenos sinais de alerta que, quando não são percebidos, podem levar o professor a uma sensação de quase terror diante da ideia de ter que ir à escola. (p.65)

Reinhold (2002), em seu texto, indica os fatores de ordem externa, relacionados ao ambiente de trabalho, que contribuem

para a ocorrência deste mal: explicita que o papel do diretor é importante quanto ao incentivo e à valorização do docente, os conflitos, as ambigüidades e o excesso de tarefas que sobrecarregam o professor, a jornada excessiva de trabalho, dentro e fora da escola, o excesso de burocracia, acúmulo de atividades, sobretudo nos finais de bimestres, as políticas inadequadas de disciplina na escola, bem como o número excessivo de alunos nas classes, a falta de integração e reconhecimento social do trabalho desenvolvido, as elevadas expectativas de diretores, pais e comunidades em relação ao seu trabalho, tédio nas tarefas repetitivas, políticas inadequadas de avaliação de desempenho do professor, falta de autonomia na articulação de seu trabalho e o baixo status da profissão de professor.

Uma perspectiva que vem ocorrendo no cotidiano do trabalho docente, é o encontro do professor com a violência dentro e fora da escola. São inúmeras as reportagens que encontramos nos meios de comunicação e, sobretudo, a televisão vêm abordando¹⁵. Precisamos começar a abrir espaços para discussão entre professores, direção, coordenação, mantenedoras, famílias e sociedade e evitar passar despercebidos estes problemas que estão instalados, não somente na instituição escola, mas em todas as estruturas sociais, a começar pela própria família.

Se na sociedade atual os pais estão tendo que lidar com o declínio da autoridade familiar diante dos filhos, isso implica a falência da concepção e da materialização da regra, da lei para as relações sociais dos sujeitos filhos e pais. O professor também vem passando por questões bem semelhantes, pois há um desrespeito à sua condição de autoridade e neste sentido, mais agravante, por parte dos alunos, mas também dos pais. A partir disso, podemos arriscar-nos a dizer que os professores estão vivendo um declínio social da função do professor que se assemelha ao declínio da função familiar. (RESZKA, 2006, p. 5)

Zagury (2006), em sua obra, aponta o professor que é refém

do tempo de que necessita, mas de que não dispõe, para superar deficiências básicas de formação; das pressões internas que sofre do sistema – que impulsiona a implementar técni-

¹⁵ Matérias jornalísticas televisionadas pelas emissoras de canal aberto nas últimas duas décadas no país.

cas e métodos que lhe exigem dedicação quase individual a cada aluno – e que ele não consegue, porque não “dá tempo”; da própria consciência que lhe revela sua impotência para realizar uma avaliação qualitativa, tal qual se preconiza atualmente; *dos alunos, que hoje o enfrentam e desafiam abertamente, em muitos casos; da família dos alunos, que perdeu a autoridade sobre os filhos e pressiona a escola para fazê-lo em seu lugar; da sociedade, que volta e meia surpreende professores e gestores com medidas cautelares mandados de segurança e processos...* (grifos meus). (p. 65).

A autora ainda continua a traçar um cenário que posiciona o professor numa cena realisticamente possível que se vivencia nas escolas brasileiras. O que sente e pensa um professor em tal situação:

(...) Aí, em meio à correria e pressões do dia-a-dia, um aluno grita com ele, depois o ofende e desautoriza diante dos demais... ele não responde, porque sabe que não deve, fala com cautela que terão um encontro na coordenação para reverem o ocorrido, mas o aluno sai da sala sem que ele autorize e ainda bate com a porta! À sua volta os demais jovens o encaram; há expectativa – alguns com certa ironia no olhar, outros com pena... ele continua a aula, mas fica deprimido, sentindo-se meio assim. Como dizer? Sem autoridade? Talvez, mas não só! Sem coragem! Ah, isso sim, sem coragem de fazer o que o moderno currículo preconiza: formar cidadãos! Mas ele não está se sentindo cidadão, sabe?! Porque tem medo de ser agredido, despedido, humilhado ou até... assassinado! Portanto, além de sem coragem e sem autoridade – saiu batendo porta, disse que é ele quem paga o seu salário... Gritando assim, bem alto, na sala de aula... Na coordenação tentaram conversar, mas o aluno sacou o celular e ligou para a mãe e... “fez queixa do professor”!

E, então, conversando mais tarde com o coordenador, foi aconselhado a ir levando, com jeito, porque, sabe, as coisas hoje estão difíceis, aos pais vivem em pé de guerra com a escola! Por tudo e por nada, ameaçam mudar para outro colégio, entrar com mandado de segurança ou processar... Mas o colega que volta com ele de ônibus para casa, porque são vizinhos, trabalha

na escola pública, sabe? E lá a coisa é pior ainda! Aos alunos – alguns, é claro – vêm até com uma arma para sala de aula e mostram para os colegas ou deixam o professor perceber, assim como quem não quer nada, sabe como? (p. 66)

Todos estes contextos imbricam-se na organização do espaço escolar e o professor em meio a essa situação sente-se inquieto e angustiado, desestimulado em busca de melhora, de querer crescer, interferindo no vínculo afetivo com a escola e com o seu próprio trabalho, ocasionando baixa estima e desânimo.

Esteve (1995) apresenta um desenho da repercussão da mudança social dos contextos atuais da educação, na personalidade dos professores, o que escreve como sendo o mal-estar docente e do esgotamento psíquico-físico que o acompanha. O autor cita as principais consequências:

sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza. Desejo manifesto de abandonar a docência. Absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada. *Stress*. Ansiedade. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Reações neuróticas. Depressões. Ansiedade como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnóstico de doença mental. (p. 113)

Este cenário preocupa-nos como profissionais da educação, pois as condições de trabalho tendem a se precarizar, não somente no âmbito dos meios objetivos que apoiam a prática do professor, como também no universo psíquico e físico do trabalhador, o que leva a repercutir na esfera social de seu status na estrutura econômica capitalista.

Weber (2003) assenta algumas especificidades das condições de trabalho docente no ambiente da década de 1980 e possibilita entender a complexidade envolvida nas incumbências de um professor. Podemos entender que bem pouco tem se alterado no momento atual da educação:

atendimento de expressivo número de turmas, séries; níveis habilitações; planejamento de curso, considerando cada grupo de alunos; preparação de aulas por turma, considerando as dificuldades identificadas no grupo de alunos; número de alunos atendidos por hora/aula; correção de trabalhos de todos os alunos de todas as turmas; participação em equipes de investigação e avaliação relativas a cada turma, nível e habilitação; atendimento personalizado a alunos e a grupos de alunos; atendimento a pais de alunos, promovendo a participação da família nos processos de ensino-aprendizagem, participação direta ou indireta na problemática socioeconômica e emocional das famílias e da comunidade, no envolvimento aluno-professor-família. (p. 144)

Esse ambiente fragmenta toda a percepção do que se pode pensar e fazer, ou seja, todo o empreendimento reflexivo-analítico que o docente precisa privilegiar em seu trabalho, visto pela economia atual como trabalho improdutivo e intelectual distancia-se do professor, pois todo o espaço de trabalho na escola é preenchido pela operacionalização despendida diante do contexto sinalizado por Weber (2003). Considera, portanto, que a demasia exaustiva que consome as energias físicas e psíquicas do educador no ambiente da escola não se esgota aí, mas há continuidade no ambiente domiciliar, roubando-lhe, também, seus espaços pessoais.

A seguir, abordamos a esfera do cotidiano na Escola é o espaço onde registra-se o efetivo trabalho do professor, no enfrentamento do contexto histórico que atravessamos. Buscamos trazer uma discussão sobre o cotidiano no ambiente da escola, a escola como espaço de encontro dos sujeitos que ali transitam e a força do Estado, orquestrador das condições de mando que interferem no ambiente do trabalho docente.

COTIDIANO NA ESCOLA

Este capítulo enfatiza aspectos do cotidiano na trama produtiva da escola pública, submetida ao contexto educacional brasileiro que orienta as condições de trabalho. Trata-se de uma análise da contribuição de Lefébvre *apud* Penin (1995) sobre a vida cotidiana e dos ensaios de Heller (2000), filósofa do século passado.

A pesquisadora Penin (1995) destaca que há uma presença transformadora nas grandes cidades brasileiras na forma como está organizado e programado o cotidiano das pessoas. A autora afirma que

a agenda diária dos indivíduos da “classe média” é completada em grande parte por ações estimuladas pelo *marketing*. Análises impressionistas sobre nossa realidade urbana mostram programações diárias, organizadas até nas “agendas” de crianças, muitas delas já transformadas em pequenos “executivos”, representantes do homem típico da modernidade. (p. 20)

A construção da existência humana nos aportes do modelo econômico capitalista prioriza a produção em alta escala, com uma voltagem elevada de ações cronometradas, de tal forma que tende a entender a esfera humana mecanizada¹⁶. Isso atribui inúmeras tarefas e atividades burocratizadoras que tendem controlar o tempo cotidianizado dos sujeitos que buscam sobreviver nessa nova ordem mundial.

Nesta circunstância, Romanowski *apud* Ponce (2004), em seu texto sobre “O tempo na construção da docência”, afirma a desconsideração que os professores vivenciam nas tomadas de decisões e nas consultas sobre a criação de projetos ou alternativas para efeito de aplicação em seus próprios trabalhos. (p. 99).

¹⁶ Refiro-me à concepção do humano trabalhador sob a ótica da Administração, na inspiração de Smith de 1776 e desdobrada no início do século XX, na abordagem F. Taylor (1856-1915) e H. Ford. (1886-1947) que aperfeiçoou o sistema de controle do tempo e gestos do trabalhador. SMITH, A. **Investigação sobre a natureza humana e as causas da riqueza das nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1979; DE DECCA, Edgard. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Ponce (2004) ressalta que essa desconsideração não restringe somente no âmbito da produção da prática docente, mas desdobra-se nas condições de trabalho do professor. A autora diz que os docentes

sofrem uma violenta desvalorização social, com baixos salários, péssimas condições de trabalho, formação inicial precária e continuada insuficiente. Ao mesmo tempo, são pressionados por um dia-a-dia *corrido e tarefeiro* (grifos da autora). O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que se lhes são solicitados, seja pelo grande número de aulas que têm de dar para sobreviver, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. (p. 99)

O universo escolar, neste sentido, sente o impacto que a modernidade impõe como sistema que apresenta sua própria programação e, neste sentido, a escola é entendida, segundo a pesquisadora, como um espaço de base na estrutura de um sistema, o qual tenderia a constituir-se em um sistema com fechamento próprio: produção-consumo-produção. Reconhece, contudo, que o cotidiano é compreendido como base, isto é, onde se produz e sustenta toda a estrutura ideológica e materializadora do sistema capitalista, a partir da qual, o modo de produção tenta constituir em sistema por uma programação.

Da mesma forma, Penin (1995) afirma que o cotidiano passa a ser, no caso da escola pública, a base da instituição estatal sobre o qual procura programar a produção que tenha um afinamento com as políticas-econômicas-ideológicas do sistema que ocupa. Deste ponto, posiciona a força do cotidiano: de um lado a produção programada da Escola, no que sugere sua proposta de autonomia de “organização complexa”, na qual as relações institucionais produzem-se na referência de suas funções sociais e no âmbito de suas relações sociais e de sua vida própria. (p. 20); e de outro lado a imposição do Estado como força também de produção programada mediante as diretrizes disponibilizadas na sua esfera de poder.

Outro ponto a ser considerado, segundo Penin (1995), é o paradigma da especialização, que tem interferido no ambiente da escola, dadas as circunstâncias do mercado globalizador de

trabalho com suas políticas afirmativas de competitividade e lucratividade, o que tem forçado o direcionamento do trabalho na escola de forma fragmentada e burocratizada, algo muito presente no cotidiano da Escola brasileira.

Ressalta Penin (1995) que “a entrada de especialistas na escola e a ênfase técnica com que seu trabalho foi orientado na escola pública facilitou a fragmentação do processo educativo e a prática docente, tornando-a burocraticamente organizada em todos os níveis” (p. 21).

Este cotidiano deve ser entendido como um conceito co-participante da práxis que aparece como um conceito mais abrangente, já que a práxis para Kosik (1976) abrange

a totalidade da prática humana, incluindo tanto a atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto a formação da subjetividade humana. Desta forma, todos os momentos do homem, ou seja, todos os seus tipos de ação, reflexão e sentimentos, que se originam no trabalho, fazem parte da práxis. (p. 15)

A práxis, neste sentido, não tem a pretensão de fragmentar, de sustentar uma departamentalização das práticas subjetivas e objetivas do ato da produção humana. Considera-se, para efeitos históricos, que o paradigma da modernidade, com tendência de um capitalismo competitivo, fragmentou e consolidou as fragmentações cotidianas. (PENIN, 1995, p. 18)

O cotidiano passa a ser entendido, como uma esfera da realidade social, ou seja, que pode ser investigado, como outras perspectivas que estão niveladas tais como: “o nível biológico, psicológico, fisiológico, o econômico, etc.” (p.16). Sendo assim, o cotidiano na esfera do *nível da realidade social* – implica, estabelece, recebe interferências de outras redes de conhecimento e situações que circunscrevem na realidade de outros níveis.

Isto implica afirmar que o cotidiano entendido como esfera não está descolado da realidade de outros níveis, não “é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade”. (p. 16). Considera-se, portanto, que o cotidiano, na medida em que recebe interferências de outros níveis, também (re)produz interferências no interior de suas relações, ampliando

para uma categoria maior que assume características de manutenção ou transformação na trama societária.

Para a perspectiva deste estudo, entendemos a escola como instituição que ocupa uma esfera do corpo social e, assim, posiciona-se na condição de um nível da realidade que deve ser analisada como parte de uma conjuntura global, e que esta parte está diluída nesta globalidade, os sujeitos que dela participam, percebem e vivem, o impacto das mudanças que nem sempre são produzidas no seu interior.

Recorramos ao posicionamento de Lefebvre citado por Penin (1995) sobre o entendimento atribuído à vida cotidiana:

Por constituir-se nível de realidade, a vida cotidiana não se reduz ao conhecimento de situações circunscritas apenas a este nível da realidade. Estamos, ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Isso significa que o nível cotidiano, não é um campo fechado, mas liga-se a outros níveis da realidade, assim como à globalidade. (p.16)

A vida cotidiana é caracterizada, segundo Lefebvre, por “breves instantes”, ou seja, como “nível de realidade”. Buscamos exemplificar sua existência na questão do Estado. Um estudo sobre este objeto requer “descobertas” sobre seus posicionamentos de poder, suas atribuições, ideologias, sua relação com a práxis social, e aí, encontramos, segundo o pensador, as “atividades superiores”, o conhecimento a cientificidade do objeto Estado. Essas atividades superiores só têm veracidade se comprovadas no bojo da prática cotidiana, na qual emergem “as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (p. 16)

Para o universo da escola e das relações de trabalho que acontecem no interior desta instituição, há de se admitir que os docentes que ali transitam produzem seu trabalho, a partir do conhecimento que trazem consigo, das interferências do meio externo societário e das práticas que encerram no cotidiano.

Para efeito de aproximações significativas na atribuição de termos conceituais, é necessária uma resumida recolocação das expressões: vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade na análise de Penin (1995).

A vida cotidiana tem sua locação até o século XIX, antes da chegada do capitalismo competitivo. As características

desse momento encontravam-se na agregação de valores, mitos e rituais, não havia uma cisão entre a cultura produzida materializadora em detrimento das subjetividades humanas. (PENIN, 1995, p. 18). Neste sentido, entende-se que o espaço das relações entre sujeitos se configurava de forma linear e contínua, sem grandes rupturas ou mudanças de modelos explicativos.

Já no início no século XX, com a ocupação do capitalismo competitivo, a sociedade europeia tornou-se cumulativa, diante da expansão das forças produtivas; e caracterizava-se o produto comercializado e as relações de exploração (no âmbito da economia) pelo abandono da imposição da opressão (no âmbito da sociedade), determinando a substituição do termo “vida cotidiana” pelo de “cotidiano” como lugar de continuidade. (PENIN, 1995, p.19) O cenário tornou-se acentuadamente complexo, dadas as cisões impactuosas que o nascente sistema econômico provocava nas relações sociais, promovendo, assim, inúmeras formas de conceber o homem e o mundo.

O terceiro momento tem como característica a utilização do termo cotidianidade, por conta do que Lefebvre denomina por “modernismo”. O cotidiano, neste cenário, passa a ser programado e determinado pelas leis do mercado explorador e tecnologizado. A cotidianidade insiste sobre o homogêneo, repetitivo e fragmentário da vida cotidiana. (PENIN, 1995, p. 19). É um momento configurativo da realidade moderna de inserir a tecnologia no ritmo da vida humana, acolhendo como uma forma de acompanhar a dinâmica frenética de produzir a existência sobre a ditadura do consumismo.

No cenário escolar e no que tange à discussão deste estudo, o professor na condição de trabalhador, não detém o controle direto de seu próprio trabalho nos aspectos físicos, estruturais, suas ferramentas pedagógicas (papel ofício, quadro-de-giz, etc.) e também não têm o controle do processo de trabalho: domínio do currículo, dos planejamentos, da seleção de conteúdos, horários, distribuição do tempo de aulas, calendários letivos, etc. Desta forma, considera-se que o trabalho docente mantém as características do processo de trabalho capitalista: a divisão entre o controle hierárquico, a fragmentação e a desqualificação. (FIGUEIREDO, 2006, p. 55).

Considerando a discussão dos três momentos sobre o universo do cotidiano, podemos aproximar um entendimento de que as características da cotidianidade são as que mais aproximam das ações configurativas do trabalho docente, pois indicam um impacto acentuado oriundo dos mecanismos externos do Estado e da nova ordem econômica, que seduz o espaço educativo e suas práticas.

Para realizar uma análise crítica do cotidiano, é necessário conhecer as características e como são manipuladas as ações produzidas neste espaço. Lefebvre *apud* Penin (1995) apresenta algumas características do cotidiano que se encontra nos domínios do saber, do espaço, da organização de Estado e do capital: fatores relacionados à homogeneidade, fragmentação e hierarquização.

Lefebvre *apud* Penin (1995) afirma que a forma como se apresenta o modo de produção na modernidade tem produzido uma revolução científica e técnica, o que tem ocupado o espaço da revolução social e política; um sistema mundial de Estados, um espaço específico, uma urbanização maciça, uma divisão mundial do trabalho. (p. 22)

As lutas que pleiteiam melhorias nas condições de trabalho para os trabalhadores da educação, que buscam reformas no campo pedagógico encontram-se, no cenário atual, de certa forma desarticuladas no interior de suas classes. A intencionalidade do próprio sistema econômico, ao desapropriar os seus trabalhadores das propriedades de alcance material, desapropria-os das apropriações intelectuais.

Kuenzer (2002) nos lembra a ocorrência de que o trabalho no interior da escola e, especificamente, o trabalho docente, nesta nova divisão mundial do trabalho, instiga os sujeitos a fragmentar e a desejar uma prática de repetição reiterada de ações que deixam tudo como está, e entendem a práxis como processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação (...) entre sujeito e objeto, entre homem e humanidade, que produz conhecimento e por isso revoluciona o que está dado, transformando a realidade. (p. 80)

A substituição da revolução técnica e científica referenciada por Lefebvre em substituição à revolução social e política está

posicionada no entendimento que o trabalhador tem do tempo que disponibiliza para produzir sua existência. Há de considerar que esse tempo passa a não ser propriedade do trabalhador, mas do sistema produtivo, que distribui intencionalmente para que se torne produtivo no âmbito dos bens de consumo de mercado.

Para tanto, o cotidiano, segundo Penin (1995), é percebido de forma descontínua e brutalmente destrutiva, em que destroem os ciclos e ritmos naturais, à medida que obedecem à linearidade dos processos e que dividem as atividades, segundo uma ordenação geral decretada do alto; pela hierarquização dos tempos cotidianos, quando a desigualdade de situações e instantes recebe designação de importantes ou desprezíveis, segundo avaliações mal-justificadas. (p. 22)

Para exemplificar esta situação, a reflexão trazida por Ponce (2004) no que atinge diretamente a fragmentação no trabalho docente, neste cenário da atualidade, bem qualifica uns dos problemas existentes:

O mundo capitalista apreende e compartimentaliza o tempo para dar-lhe um preço. O trabalho, compreendido como atividade humana por excelência, aprisionado em horas, dias ou meses, recebe um valor de mercado, nem sempre articulado e correspondente ao seu valor social, ético, político, estético, etc. Herdeira desta concepção, a “hora-aula”, compreendida apenas como o *tempo cronológico* computado que professor passa junto com o aluno, tem sido a medida de pagamento para o trabalho do profissional da docência. (p. 108) (grifos do autor).

Não vamos discutir, neste momento, sobre a questão da remuneração que o docente recebe pelo tempo produzido da hora-aula, mas ressaltar que este tempo utilizado pelo professor, na esfera da sala de aula, afasta-o dos processos da produção intelectual, pois a caracterização da aula, a rigor, efetiva-se numa seqüência dinâmica de tarefas repetitivas, com inúmeros sujeitos (alunos) e objetos (conteúdos). Portanto, muito pouco diferencia, hoje, o trabalhador do fordismo para com o trabalhador docente da chamada “Era do conhecimento”, na esfera pública escolar.

Como pretensão de análise das categorias abordadas neste estudo, apontamos, a seguir, a contribuição das reflexões de

Penin, numa inspiração dos escritos de Lefebvre (1901-1991) sobre os fatores que possibilitam configurar o cotidiano no âmbito das produções humanas. Interessa, neste trabalho, alocarmos uma discussão para o significado que os docentes inferem sobre a sua condição de trabalhador, à luz das categorias expostas.

3.1. CARACTERÍSTICAS DO COTIDIANO: HOMOGENEIZAÇÃO, FRAGMENTAÇÃO E HIERARQUIZAÇÃO

Um claro e transparente exame das relações e manipulações que ocorrem no trâmite das relações de trabalho do capitalismo atual possibilita verificar como se configura o cotidiano e suas características.

Fatores como a homogeneidade são encontrados no cotidiano, em que existe a presença de uma exata medida, na forma de pensar e de produzir as ações humanas e, portanto, o trabalho. No campo educacional, isto se revela nas práticas do interior da escola.

3.1.1. Fatores homogeneizantes no cotidiano do trabalho docente

Os fatores homogeneizantes estabelecidos por Lefebvre e citados por Penin (1995) constam-se nas seguintes características:

A lei e a ordem estabelecida; a racionalidade tecnológica e burocrática; a lógica que se pretende unitária e se aplica a todos os domínios; o tempo do relógio decomposto repetitivamente; as mídias (não tanto por seu conteúdo como por sua forma, produzindo, atitude uniforme de passividade diante do fluxo de informação, de imagens, de discursos); a busca da coerência e da coesão dos comportamentos sob o tipo de reflexo condicionado; as representações estereotipadas; o mundo da mercadoria, intimamente ligado aos compromissos contratuais; as tarefas repetidas linearmente (mesmos gestos, mesmas palavras); os intervalos ocupados pelos interditos; a segmentação das funções elementares

(comer, dormir, reproduzir, etc.) no cotidiano uniformizado, que acompanha a fragmentação das funções ditas superiores (ler, apreciar, conceber, gerar etc) e sua repartição programada no tempo; as ilegalidades múltiplas na legalidade formal da lei; os campos epistemológicos e recortes operados para e no saber; as burocracias e fidelidades burocráticas; a importância das divisões administrativas, partindo o espaço; o desdobramento do espaço, produto social; a tendência geral de gerar a vida cotidiana sob o modelo de uma pequena empresa; a tendência de fazer apelo ao saber ligado às normas e, por consequência, reduzir o vivido; a dominação do abstrato que se concretiza socialmente; o enciclopedismo de fachada. (p. 23)

Dos fatores acima elencados podemos perceber que alguns deles se manifestam no ambiente escolar, a saber:

1. *a racionalidade tecnológica e burocrática*, que objetiva padronizar os conceitos e as formas de entendimento dos fenômenos educacionais;
2. *o tempo do relógio decomposto repetitivamente*;
3. *a mídia* que se destaca no sentido de contribuir para a deformação de juízos de valores sobre o espaço escolar e suas práticas, sobretudo, quanto à relação professor-aluno;
4. *a busca de coerência e da coesão dos comportamentos e o tipo de reflexo condicionado*, claramente manipulado pela deformação midiática;
5. *as representações estereotipadas*, traduzidas no comportamento intelectual e atitudinal dos atores da escola;
6. *o mundo da mercadoria* transversalizando as práticas pedagógicas e indicando os novos valores que os sujeitos da escola devem assumir em suas práticas cotidianas;
7. *a segmentação das funções elementares* (comer, dormir, reproduzir, etc.) que acabam sendo relegadas a um plano sofrível de se estabelecer no dia-a-dia do professor, já que sua rotina de vida deve ajustar estritamente de acordo com o ritmo de sua prática profissional;
8. *no cotidiano uniformizado, que acompanha a fragmentação das funções ditas superiores* (ler, apreciar, conceber, gerar, etc.) e sua repartição programada no tempo um distanciamento

cada vez mais acentuado, dado que o efetivo trabalho na escola elimina os espaços de desenvolvimento do cultivo intelectual ou da produtividade do “ócio criativo”.

9. *as burocracias e fidelidades burocráticas*, que consomem o tempo útil do trabalho docente, permitindo a ocorrência da distração do professor em ocupar-se de práticas que distanciam do pedagógico, tais como: protocolos, diários de classe que devem ser minuciosamente detalhados, ritual repetitivo de lançamentos de notas e presenças, fichamento de ocorrências de alunos, etc.

As características apontadas pelos fatores de homogeneização interferem na prática humana do cotidiano coletivo, apresentando como uma parte da tríade fatorial que Lefebvre aponta para a compreensão da produção da vida cotidiana e, neste sentido, no espaço escolar.

A seguir, apresentamos a segunda parte da tríade fatorial que também abrange a esfera do cotidiano, fatores referentes à fragmentação.

3.1.2. Fatores de fragmentação no cotidiano do trabalho docente

No aspecto do cotidiano também são apontados pelo teórico os fatores de fragmentação, que são a descontinuidade na utilização do tempo da produção, interrompendo os ciclos e ritmos naturais, na forma como obedecem à linearidade e urgência de outros tempos, com outras medidas, dividindo as atividades segundo uma ordenação dada por uma certa hierarquização. (PENIN, 1995, p. 23)

Os fatores de fragmentação aproximam-se do conceito de unidade, que pode ser determinada pelas contradições dialéticas, que acontecem no curso da busca e realização desta unidade, o que podemos visualizar nas palavras de Penin (1995):

As múltiplas separações, segregações, disjunções, tais como: privado/público, concebido/vivido, natural/técnico, estrangeiros/cidadãos etc.; os espaços especializados de forma a estabelecer guetos; a divisão do trabalho; a atenuação do contraste entre os momentos fortes (sagrados) e

os momentos fracos do cotidiano; multiplicação crescente de instantes neutros, indiferentes; a separação e disjunção social entre os trabalhadores protegidos (por sindicatos, estatutos) e os outros, menos ou nada protegidos. (p. 24)

Para o ambiente do trabalho docente, os fatores de fragmentação indicam pertinentes interferências, a saber:

1. *os espaços especializados de forma a estabelecer quetos*, quando observamos a divisão do espaço escolar em setores: administrativo, técnico, pedagógico, etc., que tendem a apresentar uma certa “desafinação” no foco da Educação;
2. *a divisão do trabalho*, que serve para contribuir na oferta de qualidade e na estampa de competências no serviço educacional, ocorre que a divisão determina justamente o enfraquecimento, bem como a ineficiência do diálogo entre os vários setores produtivos do espaço escolar;
3. *multiplicação crescente de instantes neutros, indiferentes* à inexistência de um discurso politizado nas lutas por melhores condições de trabalho e pela valorização social do magistério; a falta de engajamento em se sentir pertencente à classe dos trabalhadores em Educação.

A última e terceira parte da tríade fatorial especificada por Lefebvre se manifestam nos fatores de hierarquização, o que comentamos a seguir.

3.1.3. Fatores de hierarquização no cotidiano do trabalho docente

Os fatores de hierarquização se prevalecem das desigualdades de situações e espaços produtivos, apresentando dificuldades de justificativas nas avaliações desses espaços, e se posicionam com os seguintes elementos constituidores:

A hierarquia multiforme das funções, dos trabalhos, dos lucros, que se estende aos objetos: carros, habitações, vestimentas, etc.; a hierarquia dos lugares, das “propriedades”, das qualidades reconhecidas aos indivíduos e aos grupos; a sociedade como morfologia hierárquica estratificada, a níveis superpostos; o corte dos tempos pelas

mídias, difundindo as representações fragmentárias completadas por ilusórias visões globais; a hierarquia do saber, o fundamental e o aplicado, o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico; a hierarquia nas empresas, nas oficinas e nos escritórios (na burocracia, malgrado ou sobretudo na homogeneidade da prática e na ideologia “competência-realização”); os graus da “participação” no poder e nas tomadas de decisões, as migalhas de autoridade ao poder soberano etc.; a burocracia, a serviço da tecnocracia (não sem conflito), que vem tratar o cotidiano e as pessoas no cotidiano como a matéria-prima de seu trabalho, como uma massa a “tratar”: como um povo a assistir; que, entretanto, tende a fazer cumprir por seus “sujeitos” seu próprio trabalho de registro e de inscrições, papéis de toda sorte a preencher. (p. 24)

Recorreremos a algumas características dos fatores de hierarquização que são admitidas no espaço escolar, tais como:

1. *a hierarquia dos lugares, das “propriedades”, das qualidades reconhecidas aos indivíduos e aos grupos*, que se afirmam no decorrer das relações entre os profissionais da educação, sob os aspectos dos cargos, da titulação, do grau de intelectualidade, etc.;
2. *a hierarquia do saber, o fundamental e o aplicado, o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico*. No ambiente escolar, tendências e modismos no âmbito da epistemologia do saber pedagógico passam a reger o que é fundamental e o que não é fundamental, embalado pelas políticas de governo que, por sua vez, justificam a necessidade do mercado econômico;
3. *os graus da “participação” no poder e nas tomadas de decisões, as migalhas de autoridade ao poder soberano, etc.* o alarde que se faz no ambiente escolar de uma precária autonomia da escola, dos professores, diante dos decretos, portarias, instruções normativas, que minguem os graus de participação do fazer educação.

No interior da escola, os fatores de homogeneidade, fragmentação e hierarquização determinam as relações produtivas dos sujeitos que estão na condição de docentes, discentes, gestores, administrativos, pais, enfim, a comunidade escolar.

Esses fatores, por sua vez, estão imbricados entre si, pois são resultados da formatação que o modelo econômico capitalista vem se constituindo no decorrer da história e infiltrando nas instituições que compõem sociedades e culturas.

No seu texto introdutório, Penin (1995) indica que há defensores da linha de pensamento de John Dewey, Decroly e Montessori que trabalham em suas pesquisas com uma abordagem totalizadora e, portanto, com um foco macrosocial em suas investigações, buscando estabelecer explicações amplas, sobre a função da escola e da forma de organização na sociedade.

Por outro lado, há defensores que se encontram no foco microsocial, ou seja, no âmbito das pessoas e das relações que estabelecem na sociedade, e neste caso, no interior da produção da escola pública, especialmente no olhar atento ao trabalho docente, seguindo a linha de pensamento de Bourdieu e Passeron (1975), Althusser (s.d.) e Illich (1985).

Diante deste quadro analítico, Lefebvre posiciona o que chama de “movimento de resistência do cotidiano”, apresentando as possibilidades de configurar inovadoras ações contrárias aos fatores determinantes que submetem o espaço do cotidiano. Vejamos que estas linhas de ação pretendem admitir uma concepção dialética de aplicação:

- a. da “centralidade” no tempo e no espaço (multiplicidade dos centros, mobilidade, dinamismo) – esta posição busca atenuar o fator de homogeneidade, em admitir uma elasticidade e flexibilidade da produção humana em sua relações sociais, nos seus diversos espaços transitórios e de múltiplas localidades centrais;
- b. da “subjetividade”, referente não aos egos individuais, mas aos sujeitos coletivos (trabalhadores das empresas, habitantes das cidades, assim como a classe trabalhadora como autônoma) reconstruídos segundo conceitos renovados – esta posição enfrenta o fator hierarquizante do cotidiano, que estabelece o acolhimento de várias posições individuais dos sujeitos que transitam pelo espaço de trabalho, formando uma coletividade com espírito participativo e deliberativo, cujo conceito de autonomia é imprescindível;

- c. da “socialidade”, oposta, não ao indivíduo, mas ao Estado, de um lado (portanto, ao político, considerado como redutor), e ao setor econômico, de outro, considerado como abstração (troca e mercadoria, dinheiro, divisão do trabalho, etc.) – esta posição se depara com o fator de fragmentação e hierarquização, pois indica o apropriação de prática que concebe o Estado como o mediador dos processos de materialização da cidadania de seus pares e, portanto, de vitalização da dignidade humana e não o redutor desta possibilidade. Por outro lado, enfrentar o setor econômico em suas práticas adversas ao bem-estar do trabalhador, considerado como instrumento de trabalho que fortalece o sistema em seu cotidiano. (LEFEBVRE *apud* PENIN, 1995, p. 26).

Nestas conjecturas, temos da intencionalidade de interagir no cotidiano da escola pública, buscando entender a apropriação que os docentes têm das suas práticas cotidianas, destacando, com especial cuidado, os fatores notificados anteriormente.

Para tanto, procuramos trazer uma breve discussão sobre a escola contemporânea e destacar uma conceituação de como ela se apresenta, para os seus trabalhadores, na condição de docentes e como instituição no corpo societário.

3.2. ESCOLA PÚBLICA NA ESFERA DO COTIDIANO

A escola na contemporaneidade passa a ser alvo de discussão pelos vários setores da sociedade: especialistas e técnicos, educadores e professores, gestores e lideranças públicas, pesquisadores, pais, alunos, estão envolvidos em falar, discutir, dizer, referir sobre a escola de inúmeras formas, partindo de discursos simplórios para discursos elaborados.

Neves (2006) assegura uma apropriação do conceito de escola, quando afirma, em seu texto:

(...) escola é uma construção social, historicamente efetuada pelos sujeitos nela envolvidos. Conscientes ou não deste processo, são eles que

dão encaminhamento às práticas educativas no cotidiano escolar, segundo suas próprias concepções de mundo, de ser humano, de educação, de relação ensino-aprendizagem. As atividades desenvolvidas por professores e alunos configuram formas peculiares de apropriação e articulação das normas sociais dominantes, favorecendo o aparecimento de outras determinações, impregnadas ou não por elas. (p. 92)

Se partirmos de uma análise da escola no contexto da esfera capitalista e da interferência do Estado em suas formulações políticas ideológicas e na expansão e organização da rede escolar, devemos estar atentos em perceber que esta trajetória organizacional está registrada historicamente no interior dessa instituição e dos sujeitos que protagonizam essa história.

Machado (1987) aponta o papel do Estado na formação, expansão e organização da Escola, afirmando que

A dimensão política é fundamental na forma de expansão e organização escolar. Local de condensação material de relações de forças entre as classes e de exercício de poder, o Estado expande suas funções de atuação e intervenção. Na organização monopolista da produção, o Estado assume forma intervencionista. Ele se destaca, portanto, no controle da expansão e organização escolar e na manutenção de parte da rede escolar. Exercem-se sobre ele imposições, reivindicações e pressões políticas. (p. 83).

A constituição da escola como cumpridora de sua atuação na sociedade possibilita um espaço de formação de sujeitos na esfera intelectual, assim, toda a produção escolar apropriada pelos sujeitos pode inseri-los no seio da sociedade e, sobretudo, na esfera das produções materiais, ensejando um constante diálogo com as forças de poder. Torna-se necessário entender, portanto, que da manutenção desse diálogo depende a apropriação dos sujeitos que transitam no espaço escolar, de um discurso crítico do papel do Estado e de suas funções.

Para o âmbito do estudo deste trabalho, torna-se relevante considerar a influência do Estado nas determinações do trabalho docente e entender a Escola como a instituição que faz a ponte intermediadora desta relação. Como explicita Machado (1987):

Um estudo da “política escolar” é possível captar as modalidades concretas de atuação do Estado em várias conjunturas. Por exemplo: a constituição de um “campo de atuação” mantendo as regras próprias da estrutura do sistema escolar; as relações professor-aluno; as modalidades de inculcação e seu conteúdo, a manutenção direta e a caracterização da rede pública de escolas; a forma de contratar o corpo administrativo e professoral público, gerando ou impedindo sua autonomia frente ao aparelho de Estado. (...) interferências de articulação dos níveis de ensino, nos “objetivos educacionais”, currículos, disciplinas e programas. (p. 89)

O que sabemos quando vivenciamos o cotidiano do trabalho docente na escola é que muito se perde ou nada se tem de autonomia nas práticas efetivas dos professores; em que a maioria das ações a serem efetivadas já estão posicionadas tacitamente pelos órgãos gestores do Estado (Núcleos de Educação e a própria escola). Nóvoa (1997) faz uma alusão a esse problema.

Já se reconhece que uma das formas de controle exercida sobre os professores para impedir a construção de sua autonomia é a exigência cotidiana de muitas *tarefas burocráticas e controladoras*, que lhes roubam um tempo mais qualitativo de construção de si mesmos como profissionais do ensino. (...) Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é, a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades. (p. 24)

Esta abordagem leva a crer que o professor, no sistema de ensino brasileiro, mantido e gestado pelo Estado, impõe uma dinâmica de trabalho em que estabelece ao docente o status de executor, aquele que não precisa dispor de tempo para ler, discutir, construir projetos e dominar sua própria prática.

O modo como foi produzida a escola pública contemporânea é referenciada por Alves (2001), quando o autor pontua o problema da estrutura material assegurada na educação brasileira. A crítica aplica-se aos recursos investidos nas últimas décadas e ao discurso sobre a ênfase na democratização do ensino, a disseminação da cultura e da formação do cidadão; a expansão escolar tem correspondido tão somente a um aumento quantitativo das redes escolares públicas, mas que não tem assegurado uma atividade produtiva nas esferas do pedagógico e das condições de trabalho.

A entrada da década de 1990, no processo que chamamos de neoliberalismo, também caracterizou uma enorme desvalorização profissional do magistério, principalmente em função dos salários muito baixos e pela conseqüente luta dos profissionais da educação por melhores condições de trabalho e remuneração digna.

Num estudo referendado por Paro (2005) no Estado de São Paulo, o pesquisador ressalta que o quadro precário da escola pública brasileira não está somente nas políticas trabalhistas atacadas pelos docentes, mas também concorrem para isso

(...) em grande medida, as precárias condições de funcionamento da escola pública, que se vê às voltas com falta de material didático, espaço físico impróprio para suas funções, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros para fazer frente às mais elementares necessidades. (p. 73)

A denúncia da falta de perspectiva para a solução dos problemas enfrentados tem revelado a inconsistência dos próprios fins da escola pública brasileira. Em políticas sérias, entendemos que a finalidade da educação escolar está na universalização do saber produzido historicamente, de modo que ele seja apropriado pelas amplas camadas trabalhadoras, que ao deter este saber historicamente posicionado promovam o desenvolvimento da cidadania, articulando eventos que aproximem de uma sociedade adequada para se viver.

Sobre o descaso do Estado para com a escola pública, Paro (2005) ainda insiste

(...) o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. (p. 77)

Historicamente, podemos situar a escola pública brasileira como uma instituição que tem atendido, por meio do poder do Estado, camadas sociais privilegiadas, que não compunham majoritariamente a população carente.

A escola pública brasileira, há algumas décadas passadas, acolhia, em seus bancos escolares, os filhos das camadas médias de nossa sociedade, porquanto, um grupo que refletia uma certa influência na esfera do poder público, dado que as tomadas dos objetivos políticos e de suas práticas no interior da escola eram visíveis para os seus protagonistas: professores, alunos e sociedade.

A educação atendia a um padrão de qualidade que embora inspirado no ensino autoritário, de formação tradicional e refratário a inovações que visassem a introduzir formas dialógicas e democráticas de apropriação do saber, possibilitava a adequação das camadas médias ao preenchimento das ocupações do mercado de trabalho. (PARO, 2005, p. 85).

O professor adquirira o status profissional, reconhecida no meio societário, em retribuição ao papel que exerciam na preparação intelectual dos filhos das famílias mais privilegiadas; estabeleciam assim aos educadores uma certa realização profissional, de forma mais ou menos imediata, dentro dos objetivos que se propunham com sua ação educativa. (PARO, 2005, p. 85)

A partir do momento em que o processo de acesso democrático à escola pública ocorre, segundo Paro (2005), passa a precarizar sistematicamente, afastando as camadas privilegiadas dos bancos escolares, e assentando os filhos dos grupos sociais com piores situações econômicas:

A rede pública passa, então, a atender a uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora, sob precárias condições de funcionamento, já que o Estado brasileiro, porta-voz, em muito maior medida, dos interesses das elites econômicas, tem-se mostrado inteiramente desinteressado pela apropriação do saber das camadas pobres e majoritárias da população que procuram a escola pública fundamental. (p. 86)

O cenário atual está desenhado nessas circunstâncias de distanciamento e sucateamento da educação pública, e a ausência de políticas afirmativas que verdadeiramente se preocupam com a formação da classe trabalhadora representada em massa pelas classes desfavorecidas nos leva a refletir sobre o esvaziamento do trabalho docente, que experimenta as perdas colossais de sua valorização social, mediante a precarização das condições de desenvolvimento de seu trabalho.

Torna-se salutar recorrermos a Arroyo *apud* Mendes (2006) quando afirma que o Estado tem orientado as políticas educacionais nos princípios de submissão e exclusão, pela falta de compromisso em produzir serviços públicos que atendam às demandas sociais em detrimento do grande volume de serviços privados que vêm oferecendo assustadoramente, a partir das políticas neoliberais do século passado e que se arrastam nesta primeira década. Arroyo alega que “a negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e embrutecimento. Interessou ao Estado excludente, que prefere súditos ignorantes e submissos”. (ARROYO *apud* MENDES, 2006, p. 158)

Esta fala de Arroyo denota a conseqüente situação que os estudos trazem atualmente das condições que envolvem o trabalho docente, dado que o Estado excludente “prefere súditos ignorantes e submissos” a começar a propiciar um plano sério de formação docente e de oportunizar escolas que ofertam condições viabilizadoras de trabalho.

Na dissertação de mestrado de Fonseca (2001), a autora faz um estudo nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, abordando o adoecer psíquico nas condições de trabalho do professor dos ensinos Fundamental e Médio. O estudo revela um aspecto contraditório nas falas dos próprios professores:

(...) paralelamente à desvalorização social da profissão docente, produziu-se uma desvalorização social da profissão docente. Ele é mal remunerado, quantas vezes humilhado pelos alunos e pela hierarquia, desvalorizado socialmente, emprega muito tempo na tarefa extra-classe, não tem lazer, vive isolado e, conseqüentemente, acaba interiorizando sua condição como inferior e depreciando seu próprio trabalho. (p. 16)

(...) estes mesmos professores afirmam que, como professores, 'realizam-se como ser humano', 'é prazeroso lecionar', que podem, com suas próprias mãos, modificar o destino dos alunos, da escola, da educação, do mundo, do planeta (...) (p. 16)

Podemos perceber que as relações de trabalho, organizadas nos princípios da divisão de trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico, impedem o professor de fazer valer num espaço democrático o seu discurso, suas contribuições, suas angústias e inquietações, o professor, como sujeito, nestas condições, busca, conforme Veiga *apud* Fonseca (1995), produzir no ambiente de trabalho, com seus pares, atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva:

(...) a impotência diante dos problemas educacionais tem se constituído no sentimento mais freqüente entre os educadores que, corroidos pelo 'cansaço psicológico' e principalmente por uma grande angústia, anseiam chegar ao como, às receitas ou aos possíveis modelos de um paradigma que melhor aplique o fazer educativo. (p. 78)

Neste sentido, precisamos buscar uma análise das considerações pedagógicas que, historicamente, norteavam o fazer educativo, na realidade da escola e, também, mantermos atenção aos objetivos implícitos nas políticas educacionais que foram implementadas em seu curso histórico, além de analisar se buscavam atender às reais lacunas educacionais ou visavam a preencher ideologias politiqueiras de um Estado descomprometido com uma educação séria.

O fragmento abaixo, retirado do texto de Nóvoa (1997), o pesquisador recorre à literatura estrangeira, sintetiza as inquietações desse estudo. O autor constata que

(...) a retórica atual, sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores, são, muitas vezes, desmentidas pela realidade, e os professores têm a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas. (Adaptado de: GINSBURG & SPATIG, 1991; POPEKWITZ, 1987 *apud* NÓVOA, 1997, p. 27)

Para efeito de estudo, o cenário que estamos desenhando com este presente estudo direciona para o problema das condições do trabalho docente na atualidade num encontro de duas vozes: a do Estado, que determina por meio de seus decretos e suas disposições legais a profissionalidade dos docentes e a voz dos professores que expressam suas concepções sobre o próprio trabalho que desenvolvem no cotidiano da escola pública.

Se por um lado o Estado, como órgão gestor, legitimado pela sociedade civil, tem como função efetivar políticas afirmativas que possibilitem o desenvolvimento de uma educação escolar de crivo qualitativo, os sujeitos envolvidos têm condições de exercer e aperfeiçoar sua cidadania por meio da autonomia de seus ideais, da aplicabilidade de suas práticas, de construírem, à partir de suas convicções e seus fundamentos, extraídos das realidades que vivem, a materialização de suas ações cotidianas, este Estado deve posicionar-se munido de instrumentos que potencializem as disposições dos sujeitos que assim entendem a Educação Escolar.

Por outro lado, os professores cada vez mais percebem nas vivências cotidianas o recuo das condições de uma educação cidadã, autônoma e democrática no interior de seu trabalho. Talvez pela falta de condições e pelo cenário como está, na atualidade, diante da precarização tanto de ordem material em suas infra-estruturas, para as condições em suas formas subjetivas e intelectuais de produzir o seu próprio trabalho.

Neste enfrentamento, os professores precisam assumir como “produtores da sua profissão” e esta mudança exige uma disposição não somente no âmbito do professorado mas também nos “contextos em que ele intervém”. (NÓVOA, 1997, p. 28), ou seja, a escola necessita de mudanças que os professores podem produzir, mas os professores só podem posicionar suas mudanças se a escola flexibilizar as transformações necessárias em seu interior.

Existe um discurso posicionado no interior dos eventos científicos, seminários, congressos, cursos de aperfeiçoamento, etc., de defender a escola como um espaço democrático e fomentador de políticas que visam a transformar o pedagógico em seu interior. Destacamos a crença de que, neste espaço democrático, transitam os gestores, técnicos, professores, alunos e pais. Basta, percorrermos os espaços onde estão as escolas e observarmos que, na prática, não acontece. O que ocorre é uma intenção de que a escola se construa nessa perspectiva, mas ainda a individualização e a fragmentação é visível a todos, e materializada no fazer cotidiano de seus principais protagonistas: professores e alunos. O que se pode entender e que se deve cuidar, é de uma concepção romântica de uma escola para todos, mas que este todo necessita considerar o cenário que está sendo protagonizada a educação brasileira.

Silva (1984), na apresentação do texto de Libâneo (1984), considera esta questão quando aponta que é “preciso arrancar o educador do seu cotidiano, alçando-o à crítica de sua própria prática, o que lhe possibilita entender e recuperar a totalidade do seu trabalho” (p. 9). Há de se considerar que este “arrancar o professor de seu cotidiano” é percebido, pelo próprio professor, como uma forma de deslocá-lo do espaço que ocupa a sua prática, para ocupar-se de um outro espaço que muito significa para isto, negando-lhe o espaço da crítica e da visão totalizadora de seu cotidiano.

No paradigma da Era da Informação¹⁷, e com as suas interferências e seus desdobramentos que são ampliados para o cotidiano das pessoas, a educação passa a sofrer os impactos que abalam as estruturas produzidas historicamente e que servem de modelos na formação humana. E, para tanto, os profissionais da educação, em especial os professores, os impactos tendem a promover, mesmo de forma dolorosa e sofrida, as mudanças que se projetaram nas suas formas de conceberem seu trabalho.

Assim, perguntamos: como o professor, dadas as multifacetadas formas de produzirem seu trabalho no interior da escola, percebem-se no cotidiano do seu trabalho? Todas as transforma-

¹⁷ Peter Drucker (1995) retrata muito bem o cenário da pós-modernidade apontando as principais características que propiciam as mudanças rápidas, imprevistas e inesperadas, sobretudo a partir de 1990. Aponta a influência da tecnologia e da informação nos desdobramentos do mundo global.

ções oriundas do universo político-econômico invade o espaço da escola e penetra na transição do fazer escola, promove uma nova forma dos sujeitos valorar suas ações, despertando um novo conjunto de valores que assessoram os sujeitos em suas concepções de mundo e nas suas formas de produzirem suas práticas.

Outra questão significativa, neste estudo, encontrou no modo como os professores se posicionam frente às condições de trabalho que enfrentam em seu cotidiano. Que o trabalho na escola é árduo e exigente, isto é categorizado há muito tempo. Mas como o professor vivencia esse formato de fazer educação, neste início de milênio, dadas as condições que lhe são oferecidas tanto no âmbito da instituição, quanto na falta de valorização de cunho societário?

Um problema desafiador que nos inquieta muito neste estudo é que, mesmo diante das situações de contingências e precariedade da escola pública na atualidade, o professor não desanima. Isto é revelado quando transitamos pelas escolas e diante de estudos sérios realizados recentemente (CODO, 1999; AMADO, 2000; FONSECA, 2001; GOMES, 2002; OLIVEIRA, 2004; PASSOS, 2005; LIMA, 2006; MIRANDA, 2006). O que ainda o mantém na profissão? Que dispositivos podemos denominar de intelectuais, emocionais, físicos, este professor produz para se manter numa escola tão desafiadora como a escola pública brasileira?

Para essas inquietações, os autores Marx (1986), Vázquez (1977), Penin (1995), Zaragoza (1999), que foram trazidos neste estudo, apoiam-nos teoricamente para discussão de algumas categorias centrais que nos orientam na discussão desta pesquisa: trabalho, cotidiano e práxis. Promovemos uma discussão com esse filtro: uma apropriação do trabalho, quando percebemos, que historicamente a educação tem se efetivado no distanciamento de qualificar o professor como profissional e como trabalhador. Isso indica perceber que a forma como foi se tecendo a trama educacional no interior do espaço escolar, as relações cotidianas incentivaram o resultado da produção da escola como o local de trabalho no status em que se encontra, como possibilidade de transformação do que está aí, a práxis pode apontar uma perspectiva transformativa de um outro desenho do fazer escola.

Acreditamos que, para uma possível mudança no cenário educacional em que a escola se aloja, na entrada deste milênio, o professor deixa o protagonismo e ocupa-se de um papel coadjuvante com outros colaboradores, como: o problema frente ao meio ambiente, a crise de valores nas esferas governamental e familiar, no comportamento da juventude influenciada pelos estímulos do mercado consumidor que ocupam valores que são negligenciados pelas famílias, a violência desenfreada, a competitividade sem escrúpulos que sorrateiramente vem ocupando visivelmente a mente e o coração dos sujeitos que transitam no espaço escolar. Acreditar ainda passa pelo crivo de esperar por uma nova postura conceptiva do professor frente a esses desafios. Acreditamos que a partir do momento em que o professor tenha esta leitura, há uma reflexão subjetivada colhida deste espaço objetivado que é a sua prática, desloca-se para um diálogo com seus pares para, a partir daí, construir uma prática transformadora, podemos falar de uma autonomia de trabalho, de uma escola democrática e emancipatória.

No próximo capítulo apresentamos uma discussão sobre o que dizem os professores sobre o trabalho que efetivam na condição de docentes, no ambiente do cotidiano escolar. Percebemos, por meio de suas falas, o que mais os inquieta e angustia no universo do seu trabalho, e se eles conseguem vislumbrar alguns espaços onde a práxis possa ocorrer.

TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO DO PROFESSOR

Este capítulo apresenta resultados obtidos com o trabalho de campo realizado junto a professores do Ensino Médio, por meio de entrevista semi-estruturada. Seguimos as orientações de Ludke e André (2005) quanto aos cuidados necessários à utilização da referida técnica de coleta de dados: “o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação (...), mas a toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo (...)” (p. 36).

Também foi privilegiada a observação direta como associação à entrevista do grupo de professores, sujeitos da pesquisa, que, conforme alertam Ludke e André (2005):

permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ (...). Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (p. 26)

Outra técnica de coleta de dados foi a formação de um pequeno grupo de trabalho¹⁸, com seis professores. Foram propostos quatro encontros para discussão sobre o trabalho docente, submetidos a partir das perspectivas deles. Foi solicitado que produzissem desenhos que retratassem a concepção que cada um tem de seu trabalho como professor, o que possibilitou uma contribuição pertinente ao propósito deste estudo.

A pesquisa foi realizada com 14 professores da rede pública estadual, de um município na área metropolitana de Curitiba (PR), que atuam entre três meses e vinte anos na docência.

¹⁸ Powell e Single in Gatti (2005) atribui a este grupo como sendo grupo focal onde reúne-se os sujeitos da pesquisa, previamente selecionados e que, coordenado pelo entrevistador, tem como objetivo discutir e comentar um tema proposto, que é o objeto da pesquisa, à luz da experiência pessoal (p. 7).

Os sujeitos da pesquisa estão nomeados na diluição do texto com nomes fictícios, para preservar e respeitar a identidade profissional de cada um.

Apresentamos, a seguir, um extrato da pesquisa na fala dos professores, sujeitos da pesquisa. Há três categorias para análise da questão e que envolvem a centralidade desse estudo: trabalho docente no cotidiano da escola pública na percepção do professor. As categorias de análise são: a) trabalho docente, b) cotidiano e c) práxis escolar.

Num primeiro momento, apresentamos os depoimentos dos professores sobre a concepção que têm do trabalho que desenvolvem, da expectativa da profissão no cenário das políticas educacionais atuais e como essas políticas interferem ou não no desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano.

A seguir, discutimos a centralidade do trabalho docente na esfera do cotidiano escolar, destacando inquietações, conforto e desconforto, interferências internas e externas, em que o professor, ao olhar a efetivação do seu trabalho no cotidiano, reconhece ser parte deste tensionamento que desenvolve na prática escolar.

E por último, são apresentados posicionamentos destacados nas falas dos professores em que sentem necessidades de que haja uma recontextualização do papel do professor e sua revalorização nos âmbitos político, econômico e social na perspectiva de uma práxis escolar.

4.1. EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA ESFERA DO TRABALHO

Foram os sujeitos da pesquisa, inicialmente instigados a nos contar sobre a escolha da docência como trabalho, e, de uma maneira muito espontânea, podemos perceber que os professores utilizaram-se da sinceridade ao falar de como tudo começou na profissão.

4.1.1. Escolha

Dos 14 professores entrevistados sobre a escolha da profissão, 8 professores revelaram estar na docência como resultado da admiração e do respeito profundo pelos professores que contribuíram e fizeram parte da formação básica. Outros três professores reforçaram que a carreira ao magistério é decorrência da limitação de recursos e, portanto, da falta de opção por outros cursos de formação profissional. Por último, dois professores nos disseram que contaram com o incentivo da família e do desejo de fazê-los professores.

Percebe-se que os professores manifestam a escolha profissional a partir de estímulos oriundos de ambientes externos e, portanto, das relações sociais que, segundo Gramsci (1978), o homem torna-se resultado sintético das relações que estabelece na produção de sua existência (p. 38). Sejam estimulados pela família, pelo desejo de serem tão bons e respeitados como seus “velhos” mestres, ou em decorrência da precária situação financeira, os professores se postam e dividem o mesmo espaço de trabalho: o escolar. E esse espaço é produzido historicamente como resultado das apropriações que o professor faz de sua particular e social experiência de mundo.

Outro dado revelador advém dos professores que com mais tempo de trabalho. Quando lhes foi perguntado se fariam a mesma escolha novamente, cinco professores com mais de 15 anos na docência disseram que não desejariam se tornar professores devido à falta de valorização desta categoria profissional.

Por outro lado, os professores com tempo inferior a 14 anos de trabalho manifestaram que estão na docência porque é o que melhor sabem fazer, mas estão dispostos a migrar para outras áreas ou departamentos que não incluam sala de aula, e a justificativa está no desrespeito dos alunos e gestores pelo trabalho que desenvolvem na sociedade, o que nos faz lembrar de Zaragoza (1999) quando este conta sobre recortes do jornal El País, na década de 1980, sobre as publicações de artigos e matérias referentes à imagem do professor:

A profissão de mestre nas escolas de ensino em todos os níveis na Suécia não só deixou de ser atrativa como está ameaçada de uma progressiva deserção dos quadros docentes. (...) Uma quarta parte dos professores de Estocolmo pensa em mudar de atividade (...). Durante o último ano, 264 mestres mudaram de atividade e os pedidos de emprego em arquivos, museus e outros lugares mais tranqüilos aumentaram nesse setor (...) (p. 40)

Os professores entrevistados não trouxeram questões referentes ao absentismo e abandono que Zaragoza expõe em seu texto, justificado nos componentes conflituos circunscritos no âmbito do social, como: situação de violência física nas aulas, nas relações de professores, pais e alunos, demissões ou situações de conflito provocadas por confrontos ideológicos (...) (p. 40); mas evidenciaram isso em seus discursos e demonstraram bem a precária realidade brasileira, já esgotada em amplos discursos, sobre o famigerado salário, como afirma a professora Viviane, com vinte anos de efetivo trabalho em sala de aula, e o professor José, com doze anos na mesma escola:

“Não sonhava em ser professora. (...) E me recordo que, logo casada, as coisas lá em casa apertaram de tal forma que fui obrigada a usar meu diploma, e resolvi procurar aulas para lecionar (...) Foi uma situação difícil, desculpe!.... ao recordar sempre me emociono. (a professora se emociona. Pausa...uma longa pausa) Recordo que levava minhas filhas no colo e deixava no mesmo colégio, era um colégio particular, e você sabe o que é trabalhar num colégio particular? (...) Exploram muito, não somos nada para eles, a não ser funcionários, somos considerados muito pouco pelo muito que trabalhamos(...)” (Professora Viviane, agosto, 2007)

“(...) estava fazendo filosofia, não tinha dinheiro nem para xerox e aí disseram que eu poderia dar aulas, então tudo começou. A princípio por questão financeira, e depois você vai percebendo, que se for por dinheiro você não permanece na educação (...)” (Professor José, agosto, 2007).

Nestes posicionamentos de fala podemos alocar duas situações presentes para aqueles que buscaram a docência como uma forma de contribuir em seus papéis sociais: na primeira,

os professores indicam que a classe social de onde insurgem é média-baixa e que os cursos de licenciatura oferecem condições a preços acessíveis. Na segunda situação, observamos que a docência foi a maneira imediata de resolver, mesmo que seja em parte, a precária condição financeira em que se encontravam como universitários.

4.1.2. Formação

Esta é uma característica relevante a considerar sobre o retrato da situação do magistério em nosso país: mesmo sem ter a formação completa pela graduação, os jovens iniciam o efetivo trabalho na escola não na condição de estagiários, mas como profissionais que estão ainda em processo de formação, o que não ocorre, por exemplo, na medicina, no direito e outros cursos. A falta de seriedade e responsabilidade e porque não afirmar a desprofissionalização já inicia com este cenário inadequado de trabalho.

Cabe observar, também, a classe social da qual o professor advém, observamos a dificuldade que este carrega em seu histórico formativo de recursos intelectuais que foram negados em seu processo de formação, como o acesso a jornais, revistas, computadores, livros, lazer cultural, etc. Esta situação não deve ser ignorada para este estudo, pois interfere e compromete a forma como os sujeitos apreendem e concebem o mundo ao redor.

Sabemos que a Escola como instituição social é produzida historicamente, e, portanto, procura desenvolver sua função social sempre orientada pelas tendências de mundo, a partir dos desafios de cada tempo histórico.

Mas reconhecemos que, nem sempre, ocorre um afinamento entre as políticas de formação voltadas para o preparo do futuro docente, diante da prática da escola. É na escola, que ocorrem os desafios concretos da prática da docência. E, é ainda, na escola que os professores/ pesquisadores da Educação devem ouvir e vivenciar o cotidiano que os professores enfrentam, para enfrentarem eles também, no espaço acadêmico de formação, os debates e as novas políticas de formação.

O professor, diante desse descompasso, expressa seu sentimento de desilusão e desconfiança sobre o sistema escolar, afirmando convictamente que há uma distância entre o espaço de formação universitária e a prática circunscrita no ambiente do trabalho. A figura abaixo revela a percepção do professor e os desafios da dura realidade entre a teoria e a prática no seu ambiente de trabalho.

Pedimos aos professores que respondessem o que os inquietavam diante dos desafios atuais atribuídos à sua prática cotidiana, e alguns professores manifestaram a questão dos valores em demasia depositados na tecnologia e por isso sentiam-se deslocados da “centralidade” do processo.

Desafios da “dura” realidade atual manifestada nas falas dos professores em seu ambiente de trabalho.



Fonte: Trabalho de campo, 2007.

Penin (1995) nos lembra que os fatores homogeneizadores que se estabelecem na esfera do trabalho atingem o cenário da escola, interferindo na relação que o professor tem com o seu ambiente de trabalho, nesse caso, a escola. Entre os fatores homogeneizadores encontra-se o da *racionalidade tecnológica e burocrática* que acabam impondo novas formas e aplicativos pedagógicos que, na percepção do professor, tem deslocado o centro de seu trabalho, que singulariza apenas na relação professor e aluno.

O professor traz em seu discurso *o mundo da mercadoria* apontado por Penin (1995), transversalizando as práticas pedagógicas e indicando os novos valores que os sujeitos da escola devem assumir em suas práticas cotidianas, como é a questão da utilização dos recursos tecnológicos (conforme a ilustração produzida pelo professor), os quais são orientados a trazer para o ambiente do seu fazer pedagógico, mas que eles próprios não possuem, e quando a escola oferece, não recebem capacitação ou cursos de aperfeiçoamento para manipular as novas tecnologias.

Notamos um enfoque muito acentuado no tempo da formação universitária não ter sido suficiente para o desenvolvimento eficaz de uma prática competente. Praticamente os 14 professores foram unânimes nessa conclusão, a saber: “(...) *o objetivo era formar pesquisadores e não professores*” (Professor Marcos, setembro, 2007) e “(...) *tive uma formação academicista com pouco enfoque nas matérias pedagógicas (...) aprendi mesmo foi no duro da prática.*” (Professor Miguel, agosto, 2007).

Outro fator que nos instigou a seguir em frente foi a insistência dos professores em mostrar que o período de formação tem reforçado o ideal de uma “educação romântica” e que os professores universitários tenham lhes negado a realidade prática e desafiadora das escolas públicas brasileiras.

Para isso, tem corroborado a fraca leitura e apropriação da didática como ferramenta indispensável para o exercício do magistério, dado que o enfoque estava voltado para a pesquisa e a teorização. Isto se confirma nas falas dos professores Viviane e Antonio: “(...) *nas áreas de Didática e Psicologia da Educação não me recordo o que foi importante, pois muito pouco utilizei no meu trabalho*” (Professora Viviane, agosto, 2007) e “(...) *quanto à minha formação e preparação para a docência não foi completa (...) na Didática muito*

pouco, uma realidade que muito pouco foi aproveitado em sala de aula (...)” (Professor Antonio, outubro, 2007).

É considerável o problema destacado pelos professores quanto ao distanciamento da teoria em contraposição ao que experimentam na prática e, aí, estão sozinhos, sem o auxílio de um profissional que os oriente, conforme destaca Marx (1971), em “O Capital: “(...) todos os métodos destinados a intensificar a força produtiva social do trabalho se realizam às custas do operário individual (...) mutilam o operário, transformando-o num homem fragmentário (...)” (p. 546)

Percebemos que o docente no início de carreira convive com esse sentimento de fragmentação, distância e de desvalor, é relegado a resolver os problemas por si mesmo, como nos lembra a professora Fátima: “ (...) *por sermos jogados à toca dos leões sem nenhum preparo psicológico e didático.*” (Professora Fátima, setembro, 2007)

A busca de um referencial de vida profissional, de um direcionamento didático-pedagógico, de uma constante fundamentação teórica que aponte uma direção à prática do professor, parece ser o desafio inicial apontado na fala da professora Fátima. A escola torna-se um lugar privilegiado de múltiplos posicionamentos, não um lugar de unidade. Ao considerar que seu cotidiano sustenta a interferência de outras realidades, o que, para Lefebvre, citado por Penin (1995), é caracterizado por “breves instantes”, ou seja, como “nível de realidade” em que ocorrem interferências de outros ambientes que agregam valores e rituais.

No caso dos discursos das professoras Cristina e Cláudia, a interferência estimuladora do exemplo, da admiração e dedicação que foram demonstradas pelas professoras determinou a escolha da profissão, considerado os posicionamentos de enfrentamento dos discursos dos professores José e Viviane, que encontraram na docência uma forma de “ganhar a vida”, destituindo-os, assim, de características diferentes às de suas colegas Cláudia e Cristina, que se destacam em seus discursos essa aproximação com o foco romântico e idealizador da profissão docente.

4.1.3. Conforto na esfera do trabalho docente

Dos 14 professores entrevistados, 8 manifestaram que se sentem valorizados quando os alunos correspondem ao seu trabalho demonstrando interesse e respeito; 2 professores afirmaram que, por pertencerem ao Quadro Próprio do Magistério, têm estabilidade de emprego e, por isso, sentem-se seguros e confiantes; 1 professor afirmou que é confortável, pois a profissão possibilita liberdade de trabalho, 1 professor nos contou que a profissão possibilita o prazer de ensinar e, por último, 2 professores afirmaram que a profissão não oferece nenhum conforto que eles se lembrem no momento da provocação.

Antunes (2000) tem afirmado que no cenário econômico da contemporaneidade, a expressão do trabalho desconsidera em seu processo uma forma de conforto, pois a questão da instabilidade parece ser a nova palavra de ordem que constitui a dinâmica da produção capitalista e isto invade, a propósito o espaço escolar. (p. 119).

Percebemos que a maior parte dos professores entrevistados, cerca de 90%, pertencem ao Quadro Próprio do Magistério e, no entanto, o desconforto não está circunscrito no enquadramento funcional, no que tange à estabilidade profissional, como sugere Antunes (2000), mas em questões como sobrecarga de trabalho, questão salarial, desvalorização social da profissão, falta de acesso ao lazer, questão social dos alunos, deficiência no espaço da formação profissional que serão verificadas adiante.

Em questão de conforto profissional e considerando que o exercício da profissão ocorre e se materializa no espaço da coletividade, Vazquez (1977) afirma que a essência humana está na realização prática do homem, da construção do seu cotidiano, concebidos não como indivíduos isolados e sim na esfera das relações sociais.

Encontramos a categoria coletividade no discurso dos professores, pois 60% afirmaram que, diante da reciprocidade dos alunos (coletividade) em corresponder ao andamento das atividades propostas, consideram confortável, ou seja, há bem-estar na profissão quando existe o interesse, o respeito, a dedicação, a empatia do aluno em referência ao seu trabalho.

Observamos que, na medida em que os professores estavam produzindo as falas, surgiu um certo brilho no olhar e um “aperto” na garganta. Não foi difícil perceber que mesmo diante de inúmeras situações de desconfortos, o professor ainda se agarra nos frutos positivos que a árvore da Educação tem produzido. O professor ainda acredita em mudanças. Podemos observar na ilustração abaixo o olhar do professor sobre o seu próprio trabalho: “uma árvore representa o que de bom a profissão nos dá...”



Fonte: trabalho de campo, 2007.

Crédito: Marisol Nízia Portela (professora da educação básica, entrevistada na pesquisa realizada em 2008).

As relações sociais são significativas em todo espaço profissional, sobretudo quando nos referimos ao espaço da educação escolar, pois, segundo Marx (1971), o indivíduo (professor) exterioriza as relações com o seu produto (ensino) por intermédio das relações sociais de produção (no ensino encontram o papel

dos alunos, pais, gestores, etc.), ou seja, quando o professor percebe que, mesmo diante de um espaço de trabalho precário, são as relações sociais estreitadas junto aos alunos que produz a essência do seu trabalho, e, talvez, por isso, é que ainda a Educação não entrou totalmente em crise.

4.1.4. Desconforto na esfera do trabalho docente

Segundo pesquisas no âmbito da Psicologia do trabalho e da Educação, os estudiosos têm constatado que o professor está doente e que os índices de afastamento e absenteísmo tem tomado conta do universo da docência.

Nos textos finais de Gasparini, Barreto e Assunção (2005), do curso de pós-graduação em Saúde Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, as autoras tem detalhado as ocorrências do mal-estar docente¹⁹ em detrimento das condições precárias de trabalho dada a reconfiguração do mundo do trabalho, que não foi realizada a contento no que diz respeito a suprir as necessidades do professor na mesma escala em que é cobrado.

No texto de Zaragoza (1999), encontramos a consideração de que o professor está

sobrecarregado de trabalho, obrigando-se a realizar uma atividade fragmentária, na qual deve lutar, simultaneamente, e em frentes distintas: deve manter a disciplina suficiente, mas ser simpático e afetuoso; deve atender individualmente as crianças sobressalentes que queiram ir mais depressa, mas também aos mais lerdos, que têm de ir mais devagar; deve cuidar do ambiente da sala de aula, programar, avaliar, orientar, receber os pais e colocá-los a par dos progressos de seus filhos, organizar diversas atividades para o centro, atender freqüentemente a problemas burocráticos..., a lista de exigências parece não ter fim. (p. 59)

¹⁹ A expressão 'mal-estar docente' encontra-se na obra de Zaragoza (1999), da qual nos apropriamos para nos referir ao contexto brasileiro atual da educação e que referenciamos inúmeras vezes neste estudo, buscando aproximar das condições adversas do trabalho docente.

Nossa pesquisa indagou os professores sobre o que eles mais sentem que interfere no trabalho docente, e sobre o que gera desconforto. Os respondentes, na totalidade dos professores, relataram, generosamente, o que os desconforta. A critério de sistematização para confrontarmos os dados empíricos, elencamos características que foram comuns ao discurso de 80% dos professores:

4.1.4.1. Sobrecarga de trabalho

Dos 14 professores entrevistados, 10 professores concordaram que a exaustiva carga de trabalho a que estão expostos cotidianamente os fazem cair no desânimo e comprometem a qualidade das aulas, das relações profissionais, de vida, do relacionamento familiar, etc.

O problema da alienação profissional encontra espaço nesta situação de sobrecarga de trabalho, em que a estrutura funcional a que o professor está sujeito o impede de adquirir uma apropriação material e intelectual do próprio ambiente que solicita sua parcela de responsabilidade.

A carga horária de trabalho deve oportunizar uma relação de qualidade da produção do produto, conforme alerta Vazquez (1977), mas corre o perigo de que se houver uma pauperização material e intelectual do operário, resulta do não- reconhecimento do operário em relação do seu próprio produto.

No que tange à Educação, a sobrecarga de trabalho à qual o professor está sujeito impossibilita o reconhecimento dos resultados expostos ao término do seu desenvolvimento: o professor não consegue ou sente muita dificuldade em detectar deficiências e avanços na produção escolar de seus alunos; o professor tem dificuldades de detectar deficiências e avanços em sua própria prática laboral.

4.1.4.2. Questão salarial

Quando ouvimos os professores sobre a questão salarial, as considerações de Paro (2005) quando discorre sobre o caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola

pública são propícios e nos fazem pensar sobre o descaso do Estado frente a esta categoria profissional:

A respeito do desempenho do corpo docente, o descaso do Estado para com a escola pública, articulado com as múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas e culturais que condicionam a realização do trabalho docente, tem levado a configurar o professor como um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, ganha miseravelmente, apresenta formação acadêmica inadequada e possui uma concepção de mundo que não se coaduna com os fins da transformação social e da universalização do saber. Tudo isso reflete-se em seu cotidiano escolar, como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso com o trabalho, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando. (p. 76-77)

Dos 14 professores, 10 apontaram que o salário conta muito no desempenho profissional. Afirmam que o *“salário nos obriga a pegar um número grande de aulas, o que acaba dificultando a preparação das aulas e a qualidade”*. (Professor Marcos, setembro, 2007); *“o salário é decadente e nós ganhamos pouco por aquilo que fazemos e temos de dar conta de muita coisa (...) o salário interfere sim na prática docente, porque a partir do momento em que se é bem remunerado, o prazer que se tem no teu trabalho é muito maior, com certeza”*. (Professora Cláudia, agosto, 2007).

Uma reportagem veiculada pela revista Nova Escola de abril de 2007 mostra um dado relevante sobre a questão salário: as escolas paulistanas que pagam mais os seus professores obtiveram melhores resultados no Exame Nacional do Ensino Médio. Reescrevo a fala da diretora Mariana Battaglia, do Colégio Visconde de Porto Seguro, que foi entrevistada pela reportagem da Folha de São Paulo:

A rotatividade é baixa, o que dá continuidade à proposta pedagógica, e o salário bom permite que nossos professores se envolvam com todo o planejamento e, do ponto de vista pessoal, se aprimorem cultural e profissionalmente, comprando livros e viajando mais. (p. 37)

Os professores são conscientes de que o trabalho que desenvolvem no âmbito escolar é desprovido de qualidade, de qualidade também é desprovida o Plano de Carreira, Cargos e Salários do professorado da estado do Paraná. Percebemos, também, uma certa descrença de que isso venha a melhorar um dia, na perspectiva dos nossos entrevistados.

4.1.4.3. Desvalorização social da profissão

Os professores, em sua totalidade, consideram que a profissão docente encontra-se desvalorizada há muito tempo e, sobretudo, questionam o momento histórico que estamos atravessando. Há cobranças e exigências de todos os setores da sociedade brasileira, requisitando melhor qualidade de ensino, com inúmeros argumentos que posicionam desde o crescimento do país à qualidade de vida dependente da Educação recebida nos bancos escolares.

Percebemos uma certa contradição: professores desvalorizados socialmente e, por outro lado, sociedade requisitando, mesmo que seja somente pelo discurso, educação com qualidade. Alguma coisa está errada!

Mészáros (2005) afirma que a falta de uma política afirmativa na valorização da educação pública encontra-se na esfera da visibilidade. O que dá mais visibilidade: investimentos em construções de edifícios, equipamentos funcionais para os estabelecimentos escolares, reformas de escolas, etc. ou investimentos em salários pagos aos professores e educadores, seriedade no Plano de Cargos e Carreiras? O que promove maior impacto social e, portanto, projeção política na sociedade?

Os professores entrevistados têm apontado três formas de ver a desvalorização social da profissão: a culpabilidade do próprio professorado, que tem demonstrado socialmente atitudes de conformismo e passivismo; o governo, que circunscreve o valor da categoria profissional somente nos discursos oficiais; a sociedade, na figura dos alunos e pais, que se distanciam da esfera governamental relegando as reivindicações no âmbito da escola e na esfera do professorado.

4.1.4.4. Deficiência apresentada no espaço da formação acadêmica

Dos 14 professores que participaram deste estudo, 12 apontaram que uma outra forma de desconforto que envolve o trabalho docente é a deficiência experimentada na formação acadêmica.

Giroux (1997), em sua obra “Os professores como intelectuais”, encara a tarefa dos professores como de transformação, de promoção de mudanças, que iniciam no ambiente de preparação profissional.

Outro fator que contribui para esse problema é a ausência de estímulos que o Estado do Paraná vem apresentando para os professores no que tange ao Plano de Promoções na Carreira: “o professor se acomoda pois não vem estímulo do governo para que possa se interessar por cursos e participações de eventos ligados à Educação” (Professora Fátima).

No caso das políticas desenvolvidas pela Secretaria da Educação do Paraná, os cursos de *Stricto Sensu* não são reconhecidos pelo Sistema. Só se pode avançar profissionalmente se participar de cursos promovidos pelo próprio Sistema. Além disso, não são reconhecidos, em sua maioria, por outros estados brasileiros, reduzindo-se a fronteira intelectual.²⁰

4.1.4.5. Falta de acesso ao lazer

Weber (2003) vem estudando as características do trabalho docente desde a década de 1980 e apresentando o cenário precário que está atingindo os trabalhadores da educação. Ela afirma que:

O atendimento de expressivo número de turmas, séries; níveis habilitações; planejamentos de cursos, considerando cada grupo de alunos, preparação de aulas por turma, considerando as dificuldades identificadas no grupo de alunos; número de alunos atendidos por hora/aula; correção de trabalhos de todos os alunos de todas as

²⁰ Consultar no site www.diaadiaeducacao.org.br o PDE para professores que tenham mais de 15 anos de trabalho na rede pública de ensino e que tenham produzido o Folhas, que é outro mecanismo que a Secretaria da Educação propõe para o avanço dos professores e condição *sine qua non* para serem admitidos ao PDE. O Mestrado e o Doutorado não são reconhecidos pelo governo estadual para avanço em promoções.

turmas, participação em equipes de investigação e avaliação relativas a cada turma, atendimento personalizado a alunos e a grupos de alunos; atendimento a pais de alunos, promovendo a participação da família nos processos de ensino-aprendizagem, participação direta ou indireta na problemática socioeconômica e emocional das famílias e da comunidade, no envolvimento aluno-professor-família (p. 114)

Aqui cabe verificar as atribuições laborais que ao professor são exigidas, somadas ao tempo que ele tem para esse desempenho, mais defasagem salarial, que a cada ano aumenta, resulta a ausência de espaço para que o profissional que trabalha exaustivamente no seu dia-a-dia na formação de pessoas que têm a tarefa de melhorar a sociedade, qualificando-a mediante suas práticas concretas, não tem acesso a momentos pessoais lazer e cultura: não sobra tempo e nem dinheiro.

Conferimos essa situação na fala do professor José quando afirma que: “ (...) *A falta de dinheiro leva a não ter acesso a uma boa leitura, pois dificulta a compra de livros, assinaturas de jornais e revistas, Internet, tv a cabo, inviabiliza viagens (...) isso influencia na baixa estima do professor (...)*”; e do professor Marcos, que diz: “ (...) *o fato de ter uma condição de trabalho melhor e de ter uma condição social também, em que eu posso ter outros instrumentos de trabalho, estar atualizado, isso pode refletir diretamente em um trabalho com melhor qualidade*”.

A importância do espaço do lazer é imprescindível na formação e no equilíbrio da vida humana, no resgate da auto-estima, da valorização que o indivíduo atribui a si mesmo, no conforto em perceber o usufruto do seu trabalho, proporcionar o bem-estar e manter assim a harmonia e a centralidade, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional.

Portanto, é preciso contemplar a realidade, o lazer aparece como o espaço da criatividade, em que os elementos culturais proporcionam e estimulam o pensar, a reflexão, insere o trabalhador na situação de incomodar-se diante da existência, da profissão. É no espaço do lazer que estão os elementos necessários para uma excelente produção de aulas e projetos educativos. É também no espaço do lazer que encontramos os múltiplos olhares e inúmeros discursos que confrontam e impactuam com a nossa forma de olhar a realidade que temos.

4.1.4.6. Desinteresse dos professores no enfrentamento de lutas em prol de melhorias nas condições de trabalho

Penin (1995) traça uma extraordinária interpretação do cotidiano fragmentado quando afirma que no espaço Escola há a presença dos espaços especializados de forma a estabelecer guetos, o que reduz a aproximação dos trabalhadores e a sua pertença de categoria profissional em busca de melhores condições de trabalho.

“Essa data de 30 de agosto²¹, por exemplo (...), é um bom dia para fazer esse tipo de abordagem. Eu acho que falta pensar os segmentos da escola e se unir para conseguir mudar alguma coisa. Vai à luta, mostra, reinvidica coisas para a categoria. Está faltando professores questionadores (...)” (Professora Paula, outubro, 2007). Este é o discurso da professora Paula sobre o modo como percebe o que também a desconforta em sua profissão.

Sobre esta questão, verificamos que apenas 3 professores dos 14 apontaram como sendo um desconforto na profissão. Isso nos leva a observar que, nesse extrato de falas, para a categoria dos profissionais da Educação, o enfrentamento não é tão acentuado, pois coloca os professores numa posição de renúncia e distanciamento das lutas políticas em busca de melhores condições de trabalho.

O aparato governamental e o espaço societário têm percebido essa falta de comprometimento da classe dos trabalhadores em se organizarem em sindicatos para a busca efetiva, por meio de mobilizações, de políticas afirmativas que venham a contribuir e fortalecer o espaço educacional brasileiro.

O que temos percebido, nas observações informais, no ambiente da escola em que os professores co-participantes deste estudo estão efetivados profissionalmente, é a ocorrência de um discurso simplificado, mas de notória relevância: *de um lado, cabe ao Estado promover as mudanças educacionais e, por outro lado, cabe aos professores cumprirem a função social que ocupam no cenário formativo da Educação.*

²¹ A data 30 de agosto refere-se à greve dos professores da Rede Pública Estadual no ano de 1988, quando o governo Álvaro Dias posiciona a tropa policial sobre a manifestação de rua dos professores.

Temos um cenário instaurado de um “cabo de forças”, um “empurra-empurra”, em que persiste a acomodação de ambos os lados e a alienação, segundo Marx (1977), ocupa o espaço da práxis, da transformação do que necessita ser transformado.

Mészáros (2005) aponta a necessidade de criar um espaço de “contra-internacionalização” no interior da escola entre professores e toda comunidade escolar, buscando construir uma nova consciência, ou seja, uma “contraconsciência”, uma alternativa que visa à transformação e superação do que já existe.

4.1.4.7. Questão social dos alunos: indisciplina e violência nas escolas

Reinhold (2002) recomenda em seu texto que um dos fatores que vem desconfortando o ambiente de trabalho da escola nos últimos anos é o problema da violência trazida pelos seus principais atores: os alunos.

Zagury (2006), em sua obra “O professor refém”, aponta que o problema da violência a cada ano vem tomando um acento nos bancos escolares de tal forma que a exposição dos professores e educadores a esse desconforto resulta no absentismo, na depressão e no abandono dos trabalhadores em busca de um ambiente que traga segurança e respeito.

Zaragoza (1995) afirma que as mudanças sociais têm repercutido no ambiente da escola, modificando o estabelecimento das relações professor-aluno-comunidade, acentuando o adoecimento psíquico-físico que tem acompanhado o professor.

Os professores entrevistados têm de forma direta e indireta representado em seus discursos o problema da indisciplina, do desrespeito, dos desprestígio e violência que convivem no cotidiano da escola.

É o que encontramos na resposta da professora Viviane: *“o desinteresse dos alunos é tão grande que acabo desanimada no final do dia de trabalho (...). A indisciplina interfere muito e não adianta levar para a Orientação, pois voltam os alunos rindo da sua cara e acabam pedindo que o professor resolva o problema na sala (...). Têm situações que extrapolam e não temos outro recurso se não pedir para o aluno se retirar da aula”* (Professora Viviane, agosto, 2007).

Percebemos, nesse depoimento, o quanto a escola acaba se fragmentando, conforme afirma Penin (1995). Os espaços especializados, que respondem pelas diretrizes educacionais, estabelecem a divisão do trabalho de forma que acabam empobrecendo o diálogo entre os vários espaços produtivos da escola.

Buscamos analisar alguns fragmentos do discurso que os professores proferiram na pesquisa, apontando inquietações e desconforto na esfera do trabalho docente expostos.

A seguir, discutimos a centralidade do trabalho docente na esfera do cotidiano escolar, ou seja, no dia-a-dia que se descortina o fazer do professor.

4.2. COTIDIANO VISTO PELOS PROFESSORES: ADVERSIDADES E ANGÚSTIAS DO SEU TRABALHO

Durante o inúmeros momentos de convivência com os professores no espaço do trabalho, constatamos algumas questões comuns a eles e que acabavam ocupando as características de seus discursos. Apresentamos uma análise dessas características (adversidades e angústias):

4.2.1. Tempo na produtividade do cotidiano no trabalho docente

Ponce (2004) ressalta que o cotidiano é compreendido como base, onde se produz e sustenta toda a estrutura ideológica e materializadora do sistema capitalista, a partir da qual o modo de produção busca constituir em sistema por uma programação.

Dos 14 professores, praticamente todos apontam que a falta de tempo determina o ritmo da produtividade docente: “O professor, ele é um acrobata, pois tem de ministrar e mediar conhecimento, passar conteúdos significativos, filtrar intempéries da sala de aula, ser conselheiro, ser suporte psicológico (...), ser forte (...) tudo isso ao mesmo tempo (...) e quando ele precisa de tempo para se cuidar a ele é negado o tempo.” (Professor Miguel, agosto, 2007).

E ainda: “*Professor não é robô. Ele tem suas inclinações pessoais. Tem família, casa, amigos, lazer, que é uma necessidade vital (...) o professor necessita de lazer.*” (Professor Claudinei, setembro, 2007).

O tempo produtivo impõe uma racionalidade tecnológica sobre o tempo do relógio, ou seja, a tecnologia dita o ritmo humano, e cabe ao trabalhador a obediência e adequação do tempo do relógio ao universo do trabalho. (Penin, 1995. p. 23)

4.2.1.1. Ritmo de trabalho na sala de aula

Os professores têm relatado que o tempo em que estão em efetivo trabalho junto aos alunos, no espaço da sala de aula, é fragmentado de tal forma que enfraquece e debilita a tarefa do ensino. Isso ocorre quando o professor tem de dividir a tarefa de ensinar com as questões diversas que multiplicam em torno do seu trabalho. Ponce afirma que os docentes

(...) são pressionados por um dia-a-dia *corrido e tarefeiro* (grifos da autora). O tempo sempre lhes é curto para os múltiplos afazeres que se lhes são solicitados, seja pela pressão da burocracia que os obriga a gastar mais tempo com ela do que com a sua tarefa fundamental. (p. 99)

Algumas questões podem ser levantadas a título de provocações, como: Qual é o efetivo trabalho do professor na atualidade? O que, de fato, é competência do professor em seu trabalho? Julga-se mais importante a relação ensino-aprendizagem ou práticas burocráticas de teor técnico-administrativo?

Para os professores, não cabe dúvida sobre essas questões: a relação ensino-aprendizagem é a sua função primordial e tudo que atrapalha, inviabiliza e dificulta o seu trabalho deve ser repensado pelos departamentos responsáveis, como secretarias e núcleos de educação, que formalizam as diretrizes em seus gabinetes oficiais. Nesse caso, a escola deve se organizar para redirecionar funções que sobrecarregam o professor numa intensidade cada vez maior.

Penin (1995) aponta que um dos fatores que compõem o cotidiano é o de homogeneização. A autora considera que o tempo cronometrado das atividades humanas concorre para o

desenvolvimento de espaços alienantes, pois os trabalhadores tendenciam a condicionar seus ritmos sob a ditadura do relógio.

“Trabalho 40 horas/aulas, 32 diretamente com o aluno e 8 horas-atividade, em que estou fora de sala de aula. É claro que essas 8 horas-atividade não são suficientes para a demanda de trabalho que tenho que dar conta. (...) E mesmo assim, quando falta um colega, a direção solicita que eu utilize das minhas horas-atividade para cobrir a falta de meu colega (...) É tamanha a falta de sensibilidade!” (Professora Fátima, outubro, 2007)

O relato da Professora Fátima endossa o problema que os professores vêm enfrentando cotidianamente no ambiente do trabalho. O trabalho do professor não restringe ao tempo do lecionar propriamente dito, mas ao tempo de preparação das aulas, da pesquisa, da preparação de dispositivos avaliativos, aplicação e correção, fechamentos de relatórios de notas, etc... e, nesse sentido, como relembra Penin, o professor vive nas amarras do tempo que o homogeneiza e o dilui nos espaços de outras atividades do espaço escolar.

O que tem desconfortado o professor é justamente a dificuldade de conciliar a vida profissional e pessoal sendo que é corriqueiro e habitual o professor carregar trabalhos para o seu descanso semanal.

Lipp (2002) contextualiza essa questão afirmando que o docente tem convivido com um tempo que é diluído nos

trabalhos para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa e computadores portáteis que garantem que o trabalho acompanhe o professor nos seus momentos de lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina. O desenvolvimento tecnológico atual derrubou a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional. (...) O trabalho invadiu a nossa privacidade, entrou em nossas casas e não há mais aquela divisão necessária do que é profissional e do que é pessoal em termos de tempo. (p. 60)

Em nosso grupo focal, alguns professores representaram uma plastificação do tempo em torno de sua profissão. Estabeleceram algumas características que dialogam na con-

textualização do trabalho docente, a saber: a dificuldade de receber um salário compatível com o tempo que “vendem” para a Educação, o cansaço que se mostra diante do tempo que é consumido diariamente e as debilidades do corpo e da mente que se manifestam a partir do tempo que depreendem para o exercício da docência.



Fonte: Trabalho de campo, 2007

Penin (1995) finaliza que há a possibilidade de “movimento de resistência do cotidiano” com possibilidades de ações contrárias às quais os sujeitos são condenados pelas forças produtivas, no modo de produção capitalista, indica que “a centralidade” no tempo e no espaço busca multiplicar a mobilidade e o dinamismo do que está estático e estável.

Neste sentido, a ditadura do tempo a que o trabalhador está condenado na atualidade pode ser reconstruída, admitindo-se uma nova atitude dos trabalhadores em flexibilizar os espaços de trabalho na escola. Espera-se uma mudança na forma de pensar e nas tomadas de ações no ambiente da comunidade escolar.

4.2.2. As tarefas burocráticas, as instruções normativas, a falta de apoio técnico-pedagógico

Para discutir esse tópico, recordamos um parágrafo inicial do texto de Novaski (1993) quando aborda a questão do ambiente da sala de aula:

Gostaria de falar sobre a sala de aula abordando aspectos para mim muito importantes. Coloco esses aspectos no mesmo nível de importância em que estão outros, tais como: momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias entre professor e alunos, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos, etc. (p. 11)

O texto acima têm um peso teórico muito rico, porque permitem entender que o ambiente da sala de aula, onde ocorre tacitamente o trabalho docente, está conjecturado de objetivos, ideais, métodos, relacionamentos, dúvidas, inquietações, etc., e que considerando estas características são as que estruturam e configuram o espaço da sala de aula.

Então, perguntamos aos professores sobre que lugar ocuparia as atividades que podemos afirmar como sendo “técnicas” de preenchimento de diários e planejamentos? Essas atividades estão relegadas ao ambiente da sala de aula, ou exterior à sala de aula?

Eis algumas respostas:

“Ciclo em grande parte obsoleto. Ainda mantemos essas práticas, posto que é paradoxal quando defrontamos com os serviços modernos da tecnologia atual.” (Professor Miguel, agosto, 2007)

“É uma questão importante e que tem de ser levada em conta, porque diz respeito à organização do nosso trabalho, porque nos ajuda a traçar o norte do nosso trabalho, enquanto organização, mas não mais importante que o contato com o aluno.” (Professor José, agosto, 2007)

“Massacrante! Em momento algum, na faculdade, fomos instruídos a fazer preenchimentos de diários. Quando cheguei no estágio também

tive que fazer preenchimento de livro de chamada, que toma muito tempo. São 45 minutos de aula, sendo que você acaba perdendo uns 5 minutos para preenchimento, sem contar com mais uns três minutos de deslocamento de uma sala para outra.” (Professora Cristina, setembro, 2007)).

Efetivar o registro de um trabalho é inquestionável, sobretudo na atualidade, quando a oralidade foi descreditada em parte pela palavra escrita, documentada.

No ambiente da sala de aula, o registro do diário de classe é importante porque legaliza e garante formalmente o trabalho efetivado pelo professor. O que nos chama a atenção nas respostas de alguns professores é que, fazendo uma leitura de contexto histórico, estamos na “era da informação e da informatização”, e isso implica afirmar que, em termos de registros formais, estamos descompassados do nosso tempo.

Os professores sujeitos dessa pesquisa compõem o quadro do Ensino Médio e chegam a assumir até 48 aulas semanais nas escolas em que atuam. Um dos professores sujeito deste estudo está suprido com quarenta aulas semanais. Leciona duas aulas semanais por turma. Então, para atingir 36 aulas, ele tem dezesseis diários de classe. As oito aulas que faltam são aulas-atividades, que devem ser cumpridas no ambiente do trabalho.

A rigor, esse professor preenche os dezesseis diários, semanalmente, e a queixa dele é que o diário apresenta procedimentos sistêmicos repetitivos: para registrar as médias de uma mesma turma, deve fazer o registro em três espaços no mesmo material, rubricar a mesma quantidade de vezes, etc.

“(...) é um trabalho muito repetitivo. Se você tem 16 turmas, terá que repetir 16 vezes os mesmos procedimentos. Cito um exemplo referente ao final de bimestre: Eu, particularmente, tenho 16 diários de classe. A orientação que recebemos é de que fechamos as médias dos alunos no quadro avaliativo referente ao bimestre, depois repetimos as médias no final do diário e a seguir repetimos no canhoto que será entregue à secretaria. Resumindo: para cada diário tenho que repetir três vezes, como tenho 16 diários, são 48 vezes, isso sem contar o número de alunos que temos na rede pública por sala”. (Professora Claudia, agosto, 2007).

O professor não questiona a importância do registro, mas a forma como é feito, as exigências rigorosas. Outra questão a considerar é que, se houver o menor “deslize” do professor em grafar qualquer informação, ele deve registrar tudo novamente. Isso demanda tempo e muita paciência.

Os professores julgam que destinar tempo para esses “rituais” cotidianos é prejudicar outras formas de distribuir o tempo para atividades que julgam primordiais, tais como: no preparo das aulas, pesquisa de materiais para as aulas, preparação de testes, provas, exercícios, troca de ideias com os colegas, correção de provas, atividades; conversas com os coordenadores, atendimento aos pais e alunos, etc.

Nóvoa (1997) aponta as condições que o Estado impõe sobre os professores reduzindo e até mesmo impedindo a construção e o exercício da autonomia por meio das inúmeras atribuições de tarefas burocráticas e controladoras que pesam sobre o cotidiano do trabalho docente.

Quando perguntamos aos professores sobre o que pensam a respeito das tarefas burocráticas que permeiam o trabalho docente, dos 14 professores, 10 responderam que os preenchimentos de diários de classe, os planejamentos diários ou mensais produzidos, os relatórios de notas, as anotações referentes a atestados médicos e outros procedimentos, os registros de indisciplinas e não entregas de trabalhos e provas pelos alunos, são importantes porque dão visibilidade e legalidade ao trabalho docente.

Porém, a sobrecarga de tarefas desse porte consomem o tempo de trabalho dedicado aos alunos. Acompanhemos algumas falas:

“(...) essas atividades tomam tempo em que poderiam ser desenvolvidas outras atividades (...) teríamos que pensar em formas de tornar essas atividades mais práticas (...)” (Professor Marcos).

“Essas tarefas nos fazem perder um tremendo tempo (...) tem outros mecanismos que a tecnologia poderia nos auxiliar e que segundo as normativas da Secretaria de Educação não consideram, tudo tem que ser do próprio punho dos professores” (Professora Paula)

As tarefas burocráticas que, segundo a ótica dos professores, são importantes, atrapalham e os sobrecarregam as práticas cotidianas é recomendado por Penin (1995) como um fator que determina a fragmentação do cotidiano. As burocracias e fidelidades burocráticas acabam consumindo o tempo útil do professor, permitindo a ocorrência da distração do professor em ocupar-se de práticas que distanciam do pedagógico e que, segundo os professores, é sua principal tarefa.

“O preenchimento dos livros é necessário, mas não na forma que está. É terrível no que se refere aos conteúdos, também são muito burocráticos e acabam tomando o tempo que poderíamos aproveitar melhor com nossos alunos.” (Professora Fátima)

Os professores também questionam um outro fator do cotidiano, que Penin considera que os compromete: *a hierarquia do saber, o fundamental e o aplicado, o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico*. São as inquietações postas no ambiente das inúmeras tarefas que são obrigados a cumprir. Afinal, o que é fundamental e o que é sem importância em tudo isso?

Outra questão que merece ser destacada é quanto ao fator referente à hierarquização que caracteriza o cotidiano docente: *os graus de participação no poder e nas tomadas de decisão, as migalhas de autoridade ao poder soberano*. Observamos, pelas falas dos professores, que não cabem ao professor as considerações sobre “Como?” ou “Por quê?” e, ainda, “Não pode ser de outra forma?”, pois isso é uma normativa que não é compartilhada no espaço das tomadas de decisões e sim no espaço das efetivas práticas e no ambiente da Escola.

4.2.3 Falta de recursos humanos, materiais e didáticos

Constatamos, no decorrer de nossos estudos, uma aproximação entre a falta de recursos humanos e materiais frente ao desenvolvimento de projetos escolares.

Os professores, em 80% dos casos, afirmaram que os projetos desenvolvidos por eles no âmbito da escola pouco têm

contribuído para o avanço na aprendizagem dos alunos, mas que muito têm contribuído para o cansaço e a exaustão no cotidiano.

“Os temas que discutimos em forma de projeto tem mais a ver com valores que a família não está dando conta de repassar para os filhos, e aí entra a escola para ocupar esse vazio. Não acho que é nosso papel falar de sexualidade, boas maneiras, respeito ao próximo, drogas, violência, aborto, etc. (...) é papel dos pais e de outras instituições (...) agora a escola assume isto”. (Professora Paula)

Observamos, neste discurso, que o posicionamento da professora Paula é de que, quando a *escola assume o papel da família*, na realidade, não é a escola, mas são os professores. À escola cabe a determinação de que os professores elaborem o projeto, executem-no, e apresentem os resultados, que serão notificados aos órgãos oficiais, neste caso, ao Núcleo de Educação e em boletins informativos de governos.

A professora Viviane aponta essa questão: *“os projetos prejudicam o trabalho. (...) a direção joga para a gente fazer, aí dificulta, porque você tem que dar conta dos conteúdos da disciplina e, também, nos dá a sensação de que esses projetos são utilizados para promover a escola (...)”.*

Um outro fator preponderante quanto a essa política pedagógica determinada pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná e levantada pelos professores é quanto à falta de preparação que enfrentam sobre determinados temas pelos quais não manifestam apropriações, que possam desenvolver de forma competente no ambiente de formação da sala de aula.

“Não me recordo, quando estava me preparando, na faculdade, para o magistério, de terem ofertado esses temas em meu currículo. (...) e aí quando chego em meu ambiente de trabalho exigem que ofereça aos meus alunos aquilo que não tive (...) O Núcleo de Educação não incentiva e não promove eventos para discutirmos esses temas. (Professora Gabriela).

A dificuldade que os professores encontram em seu cotidiano, quanto à falta de estrutura física, de recursos humanos e materiais necessários à ocorrência de uma ação pedagógica eficiente e competente, é apontada por Penin (1995), quando afirma que hierarquizar o saber é fundamental, distinguindo-se o importante e o sem importância, o essencial e o anedótico. A Educação

é o espaço das tendências, dos modismos que transversalizam as epistemologias do saberes, e que passam a reger o trabalho docente, posicionando o professor nas políticas temporárias de governo, que, por sua vez, justificam a necessidade da sociedade civil, que é composta pelas instituições sociais, entre elas Família e Estado, mas é a instituição Escola (professores) que acaba assumindo e se responsabilizando por essa tarefa.

O trabalho docente caracteriza-se pelo contexto em que está inserido, diante das políticas educacionais, da ordem econômica que impera nos determinantes sociais, que por sua vez, indicam e modelam os valores que os sujeitos, que transitam neste contexto, desejam aceitar ou repudiar.

A escola, nestes termos, viabiliza o espaço da produtividade acadêmica, buscando gerenciar os confrontos existentes entre os sujeitos, singulares e individuais em seu status profissional, as determinações externas de cunho social que preconizam seus valores e regulações.

Soratto e Olivier-Heckler (2002), indicam que a escola é uma organização multiprofissional, dado o trânsito de múltiplos profissionais que produzem este espaço. Entendendo que esses profissionais ocupam o espaço da escola, para exercer suas atribuições direcionadas à educação.

O cotidiano de uma escola não se faz somente com os professores, na realidade, soma-se ao trabalho destes o de muitos outros profissionais para que resulte como fruto desse esforço coletivo, criado a partir da diversidade profissional, o êxito de cada dia letivo. Para tanto, no interior de uma escola faz-se necessário representantes de uma infinidade de categorias: merendeiras, pessoal da secretaria, pessoal de limpeza, marceneiros, profissionais ligados à saúde, vigias. (p. 122)

Aqui estamos dimensionando que o cotidiano da escola se compõe por outros sujeitos profissionais que protagonizam o espaço escolar, e que também devem se sentir convidados a pensar e participar dos projetos da escola, e não somente o que temos observado junto aos professores: uma cisão entre o pedagógico e o apoio técnico neste universo de trabalho.

O que ocorre, no contexto atual, é que o trabalho docente vem recebendo interferências externas de ordem política, desen-

cadeados pelos núcleos de educação da rede de ensino pública, com o objetivo de tratar de assuntos diversos, que não estão tacitamente expostos no elenco dos conteúdos programáticos selecionados pelo professor para o desenvolvimento de seu trabalho.

Podemos apontar, a título de exemplificação, que a escola em que estivemos nesses últimos meses, em largo trabalho de aproximação dos sujeitos desse estudo, tem apresentado a oferta, além do ensino, também de serviços sociais, tais como: o Programa ‘O leite das crianças’, produto do governo paranaense na atualidade, é distribuído no horário e em dias letivos de funcionamento da escola, que também recebe alunos vinculados a programas federais, como: ‘Bolsa Família’ e ‘Amigos da Escola’. São projetos que conflituam e que nos discursos dos professores interferem no desenvolvimento de seu trabalho. Quando instigamos os professores a nos dizer como eles vêem e que influências geram os projetos escolares, os temas transversais: cidadania, meio ambiente, sexualidade, etc., bem como os programas governamentais: “Bolsa escola”, “Bolsa família”, “Amigos da escola”, etc., no trabalho docente, eis algumas respostas que nos apontam algumas reflexões:

“É difícil você trabalhar projeto quando se tem um conteúdo a ser cumprido (...), porque a direção pede, a coordenação pede, os pais pedem, então torna-se difícil. Uma coisa é você ter que cumprir os conteúdos e outra coisa é você ter que dar conta de cumprir os projetos.” (Professora Cristina)

“Às vezes, os projetos prejudicam o trabalho. Quando eles (referindo-se à direção e coordenação da escola) jogam pra gente fazer, aí dificulta, porque você tem que dar conta dos conteúdos da disciplina e também nos dá a sensação de que esses projetos são utilizados para promover a escola.” (Professora Viviane)

“ Não participo de projetos. Não acho que eles ajudam e alguma coisa o aluno. Procuro tratar de algum assunto na própria disciplina.” (Professor Claudinei)

“(...) O governo tenta disfarçar a realidade: “Amigos da escola” é tirar a responsabilidade do Estado e jogar para a sociedade. Eu não gosto desses projetos!” (Professor Marcos)

“Esses recursos deveriam estar empregados na educação, porque a partir do momento que o cidadão tem condições de ganhar o seu próprio sustento, ele não precisa de esmola (...) o ser humano tem que ter condições mínimas de se auto-sustentar, sem precisar estar entrando nesses programas governamentais” (Professora Cláudia)

Cunha (2006) aponta que o âmbito da formação do professor depende da concepção que se deseja de educação e de sua função na sociedade desejada. A autora aponta três abordagens que são admitidas frente ao contexto atual: o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social. (p. 29).

Diante do que autora sugere como abordagem que traria o tom para o desenvolvimento do trabalho docente, o saber específico se reveste da especialidade da formação do professor e pelo qual foi contratado para lecionar; o saber pedagógico, na esfera de apropriar-se da pedagogia como ciência da educação e a familiarização deste repertório e os saberes político e social, a aproximação do contexto de mundo e suas variáveis.

São abordagens significativas do ponto de vista acadêmico, mas, segundo os professores, no cotidiano estabelecido pela prática, essas abordagens pouco se encontram e se sedimentam no cerne de seus trabalhos.

O que entendemos no contato com os docentes é que, ao enfrentarem as adversidades que percorrem no interior de seu trabalho, no trato com o aluno, pais, direção, coordenação, colegas e secretarias (o que percebemos, nas falas dos professores, um distanciamento desta instituição, na própria concepção e prática do professor), apresentam suas angústias e inquietudes frente ao contexto tácito e revelador de existir como profissional da Educação.

4.2.4 Desrespeito e desvalorização do docente

Podemos perceber este fator hierarquizador que, segundo Penin (1995), atribui aos instantes a hierarquia dos lugares, das propriedades, das qualidades reconhecidas no ambiente da Escola, sobre o critério dos cargos, da titulação e do grau de intelectualidade.

Percebemos este fator, na fala da professora Viviane, diante do tratamento que recebe no ambiente de seu trabalho: “(...) *exploram muito, não somos nada para eles, a não ser funcionários, somos considerados muito pouco pelo muito que trabalhamos*”.

Recordamos a fala de Arroyo (2000) quando afirma que “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe.” (p. 09). Os professores percebem e sentem no cotidiano de seu trabalho o descuido que as políticas públicas de ensino têm manifestado em seus discursos e suas práticas, sobre o descaso, o desrespeito e desmerecimento do papel do docente nas esferas social e econômica.

Nos discursos oficiais se fala da Escola, não dos professores. O professor como apêndice, um mero recurso como outros que encontramos no espaço escolar.

Um outro fator homogeneizador que Penin (2005) retrata é a tendência geral de gerar a vida cotidiana sob o modelo de uma pequena empresa, o mundo da mercadoria intimamente ligado aos compromissos contratuais, instigando a uma produção no âmbito das relações humanas, de trazer o mesmo trato do mundo dos negócios para a educação, quando sabemos que as relações no universo educacional se formam numa dimensão humanizadora de perceber a responsabilidade que temos com o humano que está diante de nós.

A presença desta consideração está no discurso do professor José, que entende o trabalho docente confortante “*quando você percebe a influência positiva de seu trabalho nas ações e no comportamento dos alunos (...)*”, ou seja, quando a escola adota uma postura contrária à postura do mercado de trabalho, no que se refere ao fator homogeneizador de alocar à escola o status de empresa.

Estende-se, também, ao fator hierarquizante que se encontra como característica na esfera do cotidiano, elementarizado na fala no texto de Penin (1995) “a burocracia que vem tratar o cotidiano e as pessoas no cotidiano como matéria-prima de seu trabalho, como uma massa a ‘tratar’ (...) (p. 24), o que nos faz pensar sobre a fala da professora Viviane em ser considerada “*muito pouco reconhecida profissionalmente*” na condição de professora pelos alunos e gestores, bem como pela sociedade.

Algumas dessas características apontadas pela autora foram demonstradas nos desenhos construídos pelos professores, que participaram de um grupo de discussão sobre a esfera do trabalho docente no cotidiano de suas práticas.

E quando foram solicitados que demonstrassem plasticamente suas percepções, como se viam como trabalhadores da docência, obtivemos alguns elementos que os inquietavam:

1. dificuldade de lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, portanto, consideram a ineficiência nos investimentos em cultura, tanto para os professores como para os alunos;
2. falta de interesse dos alunos na condição de aprendentes no interior das aulas e exaustiva cobrança por parte dos diretores e coordenadores para que os professores estimulem o interesse dos alunos;
3. as políticas inclusivas de alunos que merecem um tratamento especializado, e que colocam os professores em estado de angústia por se perceberem incapacitados para tal desafio;
4. burocracia que engole e rapta o tempo destinado ao preparo das aulas, correções de atividades e produção do conhecimento, como pesquisa, participação em formação continuada, etc.



Fonte: Trabalho de campo, 2007

Embora tenhamos discutido anteriormente o problema do desinteresse dos alunos frente o reconhecimento e o respeito pelo trabalho docente, observamos que os professores sempre reforçam essa questão em suas falas. No que tange ao cotidiano de suas práticas, eles nos disseram que até “podem tolerar” as

contingências de sua profissão, quando acreditam que seus alunos, sujeitos aos quais estão diretamente sintonizados, reconhecem e aplicam o devido valor de seu trabalho no ambiente da escola (observar a colagem na figura acima).

Uma outra questão apontada pelos professores que se sentem desrespeitados está o problema de não saberem lidar com as transformações que vêm correndo na sociedade.

Zaragoza (1999) nos desperta para a questão das mudanças assinaladas no contexto social nas últimas décadas, o que atinge diretamente todas as instituições sociais na atualidade e, sobretudo, a escola, o que interfere no âmbito do trabalho docente.

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências (p. 28)

Tal consideração revela que, além dos deslocamentos de valores, das rupturas nas concepções de sociedade e do universo de trabalho, crise nas relações afetivas-emocionais e outros elementos que categorizam o trâmite das relações humanas, a formação do professor é impactada por essa complexidade de mudanças de cunho contextual, acumulando, ainda, a especificidade da formação profissional, que são os conhecimentos teórico-epistemológicos e didático-metodológicos. É o que demonstram os depoimentos e análises desenvolvidas.

As deficiências na esfera da formação acadêmica do futuro professor, associadas às mudanças no âmbito da sociedade nos últimos anos, indicam as angústias e incertezas que se materializam no trabalho do docente quando se depara com a atuação dele no interior da sala de aula.

O professor se refere à hierarquia das propriedades, das qualidades reconhecidas aos indivíduos e aos grupos. Não encontra a especificidade da função do professor, e da dificuldade que encontra em duas situações: no momento de sua preparação para

a docência, ao receber uma formação capaz de habilitar para o exercício de sua função futura no magistério e no exercício do trabalho, para ser reconhecido como profissional que tem a propriedade do conhecimento, que pode ser desenvolvido por meio da dinâmica da produção e não da repetição no ambiente da sala de aula.

É notório que o professor, para ter uma vida mais digna, tem de trabalhar em várias escolas, dar aulas o dia inteiro e esquecer a vida pessoal. Penin (1995) nos lembra que o cotidiano, quando caracterizado pelos fatores homogeneização e fragmentação, interfere nas tomadas de decisão, “na divisão do trabalho, a atenuação dos momentos fracos do cotidiano, nas múltiplas separações, segregações e disjunções” no ambiente da produção objetiva humana. (p. 24)

A partir desta leitura, a autora nos alerta para o ambiente da produção do trabalho docente, sobretudo quando os professores se referem às incidências adversas do ambiente de trabalho. A fragmentação acentua-se na própria movimentação do cotidiano do trabalho do professor, que precisa se dividir em inúmeras tarefas: excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, pressão da direção, violência, demandas de pais de alunos, bombardeio de informações, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento de seu trabalho.

Essa fragmentação do cotidiano é uma característica intrínseca do modo de produção capitalista, que determina nas relações de trabalho e, portanto, nas relações sociais, considerando-se os mecanismo de autovalorização do capital, o que possibilita inúmeras e rápidas mudanças em suas formas de organização da produção e do trabalho, levando os trabalhadores a uma espoliação e proletarianização de suas atividades.

Marx (1986) assinala, em “O Capital”, a condição do trabalhador no contexto do capitalismo, assegurando que “dentro do sistema capitalista, todos os métodos destinados a intensificar a força produtiva social do trabalho se realizam às custas do operário individual, todos os meios destinados ao desenvolvimento da produção se convertem em meios de exploração e escravização do produtor, (...) transformando-o num homem fragmentário (...) (p. 546)

Assim, entendemos por precariedade do trabalho docente, além das condições objetivas, tácitas do ambiente/local de trabalho na escola, a questão das necessidades pessoais, intelectuais, emocionais, que o professor tem direito a ter e a ser considerado pelo sistema educacional. Eis algumas falas de nossos entrevistados sobre o que mais interfere no âmbito do seu trabalho:

“A falta de dinheiro. Não ter condição de fazer uma boa leitura, porque não tem dinheiro para comprar livros, assinaturas de revistas, internet, Tv a cabo, impossibilidade de viagens. Influencia na baixa-estima do professor, investir melhor, estar perfumado, bem trajado; isso é auto-estima. Como você vai trabalhar se está em casa com a conta de luz atrasada, IPTU que está parcelado, etc..., isso influencia no trabalho do professor.” (Professor José)

“O problema do tempo que você precisa ter para planejar, corrigir provas, o que não temos..., aliás, temos, mas sem ganhar para isso. Trabalhamos em casa, no horário que você deveria estar descansando. E também a questão do salário que é decadente, porque nós professores ganhamos pouco por aquilo que fazemos e temos que dar conta de muita coisa (...)” (Professora Cláudia)

Esta constatação deve ser acentuada, pois os professores a apresentam uma forte influência em efetivar o trabalho com satisfação e comprometimento, na atualidade, em torno da condição salarial.

Embora os professores não enfatizem, em suas percepções, que a condição para estarem na docência seja pela necessidade de emprego, mas sim pela proximidade, pela paixão por esta profissão, notamos que não miram mais em idealismo e romantismo para definirem sua profissão e consideram os investimentos financeiros em seus salários e planos de carreiras, como uma característica consideravelmente relevante.

Vazquez (1977) aponta que a “atividade prática é a transformação real, objetiva do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana” (p. 194), mas que ainda não pode ser considerada práxis. Uma atividade que os professores e demais trabalhadores que não estejam no círculo educacional

produzem, cotidianamente, e que têm a finalidade de manter as necessidades elementares da vida humana.

É o que constatamos nos discursos dos professores, sobre o olhar que eles têm sobre o próprio trabalho que desenvolvem e contribuem socialmente. Se por um lado, a aproximação com a docência ocorre por uma inclinação pessoal, de tendência vocacional, por outro lado, os docentes percebem que estar na docência envolve um elenco de atividades que os sobrecarregam, de tal forma que despertam a sensação de desconforto em poder constatar e muito pouco buscar uma transformação de suas práticas cotidianas.

Mészáros (2005) afirma que, sob a perspectiva da lógica capitalista, a educação tende a funcionar como um “cão-de-guarda autoritário, com o objetivo de introduzir um conformismo estendido ao todo da sociedade, para que esta possa internalizar os ditames às exigências da ordem estabelecida. (p. 55)

Numa pesquisa recente, realizada pela revista Nova Escola (2007), encontramos alguns dados reveladores sobre a Educação vista pelos professores brasileiros. Alguns dados nos interessam para este estudo. Os professores entrevistados²² revelaram que 63% vivem em nível significativo de estresse; 48% sentem falta de mais segurança contra a violência; 54% estão descontentes com os benefícios; 47% com o salário e 47% com a sobreposição de papéis (em relação à família dos alunos)” (p. 33)

O estudo também revela o que constatamos em nossa pesquisa: que os professores valorizam o magistério como profissão, percebem que se sentem vocacionados para o exercício do magistério, mas não estão satisfeitos. De acordo com os dados reveladores deste estudo, o descaso dos alunos, sujeitos diretos do trabalho docente, a falta de comprometimento dos pais em acompanhar e valorizar a educação, o não-reconhecimento da sociedade tende a agravar e contribuir para que a classe docente de nosso país venha a adoecer: esse é um problema que se acentua cada vez mais e que muitos pesquisadores têm discutido, sobretudo, desde o final da década de 1980, como o caso de: Cunha (1989), Codo (1990), Zagury (2006) Zaragoza (1999) e outros.

²² Pesquisa realizada entre os meses de junho e julho de 2007, pela revista Nova Escola e Ibope, que entrevistaram aproximadamente 500 professores das redes públicas, nas esferas municipais, estaduais e federais, com idade entre 25 anos a 55 anos e que foram distribuídos entre todas as regiões brasileiras.

4.3. Perspectiva de mudança para uma práxis docente

O desenvolvimento da práxis como uma ação transformadora da realidade circunscrita na esfera do trabalho docente pode ser admitida como uma atividade intencional, com finalidade, definida. (Vazquez, 1977, p. 108). O professor, mesmo consciente das adversidades que configuram seu trabalho, deve refletir sobre a relação entre a teoria e prática, pois toda “atividade humana concreta é guiada pela união da teoria e da prática”, segundo Rays. (1996, p. 35)

“Percebo que além das lutas sindicais por melhores salários, hoje se faz necessário também uma luta de todos os professores por mudanças de leis, que atrapalham a nossa docência, e portanto, nos impede de termos uma qualidade pedagógica de ensino”. (Professor Miguel)

Portanto, podemos pensar que a ação prática, laboral do professor é uma atividade que se caracteriza como relação teórica-prática, pois percebemos, por meio da fala do professor Miguel, a leitura de suas condições de trabalho, relevando-se o problema dos salários baixos, mas também o empenho em impetrar numa luta de classe, no sentido de buscar uma transformação que pode ser potencializada no pedagógico.

Entendemos que o professor, mesmo estando na base que sustenta e apoia a Educação, pouco poder exerce na esfera das políticas públicas (e que esta encontra-se muito distante do cotidiano da escola no que tange a políticas assertivas da funcionalidade do quadro docente). Percebemos a importância da luta, da organização, do entrosamento de classe, da importância de trazer as políticas governamentais para a intimidade do seu trabalho, de possibilitar este encontro.

Neste sentido, podemos dizer que a práxis no âmbito do trabalho docente pode ocorrer, pois o professor está preenchido de prática, e que seu discurso vem a se fortalecer quando as lutas de classes se prevalecem e protagonizam no ambiente de cada realidade escolar.

Trazendo o texto de Gadotti (2004), sobre a crítica do momento vivido pela Educação na sociedade democrática de um Estado de Direitos:

Há uma crise da educação, crise de suas finalidades, que não é apenas reflexo da crise da sociedade; a crise da educação é fruto dessa reeducação do próprio educador como profissional da educação, numa época em que ele deixou de ser mestre para tornar-se um profissional de massa e mal-remunerado. (p. 23)

O processo de reeducação é o desejo de retomar ideias e concepções que, muitas vezes, abandonamos no permear do percurso. Outras vezes, substituímos ou até mesmo trocamos por outras, e quando estamos no percurso da Educação, então as tendências e os “modismos” acabam assumindo o direcionamento do nosso trabalho.

Precisamos desejar o conflito²³ como desestabilizador do que se encontra estabilizado; do incômodo do que está acomodado; das incertezas sobre o que pensamos ser verdadeiro; o professor trabalhador diante dos desafios e das angústias que o põem no ambiente de seu trabalho, acaba encontrando no seu ofício de educar o próprio instrumento articulador de sua prática docente: quem educa precisa, acima de tudo, apropriar-se da atitude ativa e inquietante da transformação, e, como afirma Gadotti (2004), “não há transformação pacífica”, ela é sempre conflituosa.

A professora Natália nos lembra sobre a conduta que tem observado da classe dos professores frente às políticas educacionais da atualidade:

(...)O que mais me angustia é que nós professores, que temos como função na sociedade, despertar o senso crítico de nossos alunos, somos os primeiros que não possuímos essa crítica. (...) Veja bem, quando ocorrem as manifestações de ruas, aparece meia dúzia, o restante fica na escola trabalhando, ou tiram o dia de folga. Como mudar o sistema, se nós somos o sistema, os sujeitos da mudança deve começar por nós mesmos (...) Fico muito desanimada com tudo isso.”

²³ Expressão cunhada do texto de GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2004. Em referência do autor sobre a Pedagogia do Conflito em que ressalta a necessidade de instrumentos críticos derivados de um certo “incômodo” diante do contexto mundial da Educação.

A perspectiva do incômodo deve ser uma constante para aqueles que estão na condição de educadores. Mas até que ponto estamos dispostos a nos incomodar e substituir o verbo *lamentar* pelo *lutar*? Quando iniciaremos uma transformação em nossa forma de entender as coisas que nos rodeiam? Iniciar um repensar sobre nossos pensamentos e práticas? Até que ponto há disposição de assumirmos o risco do envolvimento, do comprometimento com a mudança?

Devemos lembrar que, segundo Penin (1995), há sempre a possibilidade de buscarmos o “movimento de resistência do cotidiano”, o que pode contribuir para inovadoras ações de concepção dialética²⁴:

1. da ‘centralidade’ no tempo e no espaço onde ocorrem as práticas concretas das estruturas materiais humanas, que estabelecem o cenário do convívio, do agir, e do estabelecimento de apropriações contextuais que os professores necessitam para fecundar suas atitudes de lutas;
2. da ‘subjetividade’, não aos egos individuais, mas de sujeitos que reconhecem sua categoria de profissional, a um estatuto que reconhece direitos e deveres, a existência de espaços de diálogo e de debates reconhecidos e legitimados por aqueles que se autorizam a participar e a acolher a várias e diferentes formas de administrar a autonomia e a individualidade.
3. da ‘sociabilidade’ admitida pelo Estado que favoreça a materialização da cidadania, vital para o alcance da cidadania, e não o redutor desta possibilidade, justificado pelos ditames do mercado econômico.

Lembramos das recomendações de Giroux (1997) ao considerar os professores como intelectuais e que têm como compromisso de classe profissional desenvolver atitude e discurso de transformação, sem receios da exposição ideológica e de luta, mas munidos de forças intelectuais para desenvolverem “um bom combate”.

E, por último, consideramos que por mais que tenhamos o revestimento teórico de nosso trabalho, bem como o caráter da prática, é preciso mais que isso. Como nos lembra Vazquez

²⁴ Aqui considero a Dialética submetida na perspectiva marxista de apropriação das relações materiais concretas que estruturam a experiência humana.

(1977), é necessária a envergadura da atividade material, transformadora e ajustada a objetivos, finalidades e conhecimentos que instrumentalizam a constante busca de dias melhores, pois a revolução estará deflagrada em nossas mentes, ações cotidianas e nossos corações.

Pudemos experimentar, durante o tempo em que dividimos com os professores sujeitos deste estudo, angústias e aflições, encantos e desencantos, da persistência e de muita vontade de desistir da luta, da dedicação que depositam em sua profissão, mesmo diante dos múltiplos espaços contingenciados do processo de escolarização que enfrentam em seu cotidiano. Percebemos que sofrem, que em suas faces repousam as asperezas do trabalho docente, mas que nesta mesma face estampam a graciosidade da esperança e o crédito que depositam em sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a complexidade do termo Escola em suas diretrizes, políticas educativas, epistemologias educacionais e tendências pedagógicas exige um olhar sobre os dois atores centrais deste espaço social: alunos e professores. Sobre o primeiro há uma incomensurável contribuição e largos discursos que demonstram contextos, conflitos, confrontos, enfim, um mapeamento alardeador das questões que envolvem o alunado brasileiro²⁵. Em contrapartida, para o segundo, seu trabalho, vive à sombra do primeiro, nos bastidores das discussões ideológicas das políticas educacionais que, em sua grande maioria, têm preferido discutir e decidir na esfera de gabinetes, despistando um olhar direto a quem está ocupando o espaço da prática: o trabalhador professor.²⁶

Ao trazer o docente como objeto de discussão na centralidade de sua prática social, o que entendemos como ato social possibilitou-nos devolver a eles o espaço do anúncio, do discurso, característica premente de um estudo qualitativo que prima por uma sociedade democrática.

Percebemos, no decorrer deste trabalho, problemáticas pontuadas no processo de pesquisa, a saber:

1. o professor, como todo segmento profissional, ocupa o interior de um sistema ditado por uma ordem econômica capitalista de consumo;
2. as estruturas e o funcionamento do Ensino são orquestrados pelos ditames desse mercado econômico/consumista e, portanto, a Educação, bem como seus sujeitos sofrem os impactos do sistema. Assim, o quadro estrutural sobre o qual está organizado o sistema educacional repercute diretamente sobre os processos de produção e reprodução social, em particular de seus sujeitos;

²⁵ A título de informação, no início de nossos estudos, buscamos nas análises preliminares do objeto em questão alguns dados em formato de resumo. Encontramos para o tema Relação Professor-aluno 49 resumos indexados e para Condições de Trabalho na Docência 26 resumos indexados em instituições que oferecem o Curso de Pós-Graduação em Psicologia, tais como: USP, UNICAMP, UERJ, UFF e em Educação FGV, UFRJ, UFBH, URGs, PUC/SP, UNICAMP, estudos apresentados no final de 1980 e início de 1990.

²⁶ O estudos preliminares nos têm revelado essa situação de descompasso na área de interesse entre o foco no Aluno em detrimento no foco do Professor, conforme a nota anterior.

3. desdobra-se o empobrecimento individual dos professores, material e intelectualmente, ao se comporem para a vida profissional e, diante desse contexto, os professores conseguem extrair atitudes de possíveis transformações e forças para continuarem na profissão;
4. os discursos dos professores oscilaram entre o ideal que trazem como possibilidade de ainda continuarem desenvolvendo sua profissão e o real, em que situam a crueza e o desconforto resultante de um processo externo das condições de trabalho que sofrem no cotidiano.

Esses problemas surgiram no decorrer do contato direto, nas observações diretas, no grupo de estudo focal, nas inúmeras entrevistas, que foram repetidas mais de uma vez com os mesmos professores e, a partir daí, foram entrelaçando os laços do convívio, da confiança e da legitimidade entre pesquisador e sujeitos, em todo o tempo de pesquisa de campo.

Toda a trajetória deste estudo foi tecido sobre a égide do capitalismo contemporâneo, na constante dialética entre “o homem e a natureza”, como afirma Gadotti (2004): “a dialética de Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (p. 98). Nesse sentido, o próprio Marx nos conduz a entender que as estruturas da vida social, política, espiritual condicionam o processo de produção da vida material. “Não é a consciência do homem que determina o seu ser, pelo contrário, é o seu ser social é que determina a sua consciência”. (MARX-ENGELS, 1977, p. 301)

O modo de produção capitalista possibilita a uniformização das forças sociais, de lutas e de militância nas estruturas trabalhistas, em muitos casos, regredindo as relações sociais, tangenciando os problemas sociais à magnitude dos desafios modernos contemporâneos: miséria, guerra, violência, crise ética, empobrecimento cultural, fragmentação dos indivíduos, e esse panorama tem penetrado no ambiente do trabalho docente com o impacto que lhe é percebido atualmente em nosso cotidiano.

Numa releitura marxista, os professores e suas formas de apropriações e de construção do espaço escolar em parcerias com outros segmentos sociais, tais como a Família, o Estado, Igreja, Trabalho indicam que a Escola é uma construção social, historicamente construída pelos sujeitos nela envolvidos e, portanto, a

condição social é que tem determinado a sua consciência, o seu olhar, o seu discurso.

Neste terreno, a presente pesquisa buscou investigar o olhar dos professores diante do cotidiano escolar construído pelo seu trabalho, no contexto capitalista contemporâneo em sua trajetória histórica de interferências e precarização das forças produtivas sociais.

Partindo da compreensão de que a Escola no contexto da esfera capitalista e da interferência do Estado em suas formulações políticas ideológicas externaliza e prolonga os ditames da ordem econômica vigente, toda a trajetória organizacional se tensiona no ambiente de trabalho e, portanto, dos sujeitos que protagonizam e produzem esse espaço.

O estudo aqui desenvolvido tomou como recorte a prática laboral de professores(as) do ensino médio da Rede Estadual de Educação, que exercem a docência entre dois anos a vinte anos no estabelecimento de ensino público

A categoria tempo de exercício profissional demonstrou aspectos significativos, pois registramos algumas oscilações entre os professores que estão iniciando a docência em olhar o espaço de trabalho com vigor e crença em seu papel social, em relação aos professores que já estão no termo mediano da docência, observamos um realismo e disposição de mudar de profissão, diferentemente dos professores que estão em processo de encerramento da profissão, que têm demonstrado uma certa dose de resignação pela profissão que escolheram, e a descrença da possibilidade de transformação do que puderam vivenciar nos longos anos de trabalho.

Os professores têm anunciado, durante o trajeto da pesquisa, categorias que foram assumindo importância na tessitura de eventos que consideraram estruturantes de seu trabalho na docência, a saber:

1. escolha da profissão quanto à formação e preparação para o universo do trabalho na docência que requer urgentes revisões e reestruturações de ordem epistemológicas, curriculares e filosóficas das instituições acadêmicas, apontados pelos professores como de distanciamento da teoria (ideal) para o ambiente da prática (real);

2. sobrecarga de trabalho em contraste com a redução do tempo e espaço do lazer considerados pelos docentes como enriquecimento na construção das aulas;
3. desvalorização social da profissão que remete à questão salarial; ao desinteresse mantido por muitos professores frente ao compromisso nas lutas por melhores condições de trabalho, posicionados por alguns professores como um dos poucos caminhos para modificar a condição material do trabalho docente na atualidade e esquecidos por outros colegas, que se contiveram em manifestar a desilusão e decepção pelo enquadramento funcional que ocupam;
4. questão do comportamento social dos alunos, no que tange à violência, à indisciplina, ao desrespeito no ambiente de trabalho, e, em especial, na sala de aula, que na fala dos professores vêm assumindo dimensão cada vez mais freqüente.

O estudo demonstrou o grande acento na desvalorização denunciada pelos professores, no que eles consideraram como determinações que compõem sua prática social e que vêm percebendo como recuo das condições de uma educação cidadã, autônoma e democrática na Escola.

A Escola acaba recebendo uma configuração desenvolvida a partir das políticas educacionais externas ao ambiente de trabalho, que dominam, impõem sobre os sujeitos trabalhadores professores, que, segundo Penin (1994), acabam homogeneizando, fragmentando e hierarquizando o cotidiano de suas práticas.

As características do cotidiano na Escola, segundo as falas dos professores, revelaram-nos as angústias e o sofrimento que faz parte do dia-a-dia daqueles que exercem a docência nas escolas do nosso Estado. A realidade que a pesquisa apresenta sentencia a desvalorização social da Educação, a começar pelos seus trabalhadores professores e demais educadores, inclusive os alunos, disseminada pelo discurso dominante que hierarquicamente se sobrepõe ao discurso e autonomia do professor em seu ambiente de trabalho.

Os professores têm nos contado uma série de desconfortos vividos no cotidiano de seu trabalho, o que categorizamos como sendo fatores de homogeneização, citados pelos docentes: falta de tempo para execução de uma exaustiva sobrecarga de

tarefas que estão diluídas nos fatores de fragmentação, o que reporta aos problemas referentes à repetição de tarefas que consideram como burocráticas do dia-a-dia, as quais julgam ser necessárias, mas consideram que a Secretaria de Educação poderia trazer novas tecnologias educacionais a favor dos professores e não para intensificarem ainda mais. Estes percebem que as tarefas burocráticas, a cada ano, recebem mais detalhes, exigências, e com a utilização dos mesmos fluxos e processos de anos anteriores.

Ainda no ambiente cotidiano da escola, os professores apontaram as dificuldades que vêm enfrentando há muito tempo, em relação à falta de materiais didáticos e de recursos humanos de apoio ao seu trabalho. Manifestaram, que mesmo trabalhando num espaço coletivo, o individualismo acaba se sobrepondo ao que deveria se configurar num trabalho associado. Revelam quanto ao papel da coordenação pedagógica e da direção, estes estão muito mais inclinados a ocuparem-se da parte técnica de cunho administrativa do que propriamente do pedagógico, ressaltando a precariedade de oferta de oportunidades de discussão entre o colegiado de professores e, quando ocorrem, a percepção que os professores têm é de um ambiente produzido na esfera do reprodutivismo.

Desta forma, os professores necessitam se assumir como “produtores da sua profissão” e esta mudança exige uma disposição no âmbito do professorado e do “contexto em que ele intervém” (NÓVOA, 1997, p. 28), ou seja, a Escola necessita de mudanças que os professores podem produzir, mas os professores só podem posicionar suas mudanças se a escola possibilitar as transformações necessárias em seu próprio cotidiano.

Encontramos, também, a figura do professor intimidado, ora diante das políticas dominantes, que o submetem e tendem a eliminar sua autonomia e dignidade, ora pelos percalços do ritmo de trabalho do próprio ambiente da Escola, nas relações professor-aluno, professor-professor, professor-administração e professor-comunidade, que sofrem no reconhecimento de sua função social e na essência de seu trabalho.

Os professores têm buscado ancorar-se no horizonte longo de suas certezas, tentando trabalhar com as incertezas que

consomem suas forças e esmorecem na crença da possibilidade de uma Educação voltada para emancipação do sujeito, portador do projeto de construir uma existência alicerçada na autonomia e na dignidade do humano no século XXI.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. *O que é trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 2004
- ABREU, Cláudia B. M.; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarianização na constituição da identidade. *Revista diálogo educacional*. Curitiba: Champagnat.v.4. n.8. p.33-44. jan/abr. 2003
- ALVES, Gilberto. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- APPLE, M. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ASSUNÇÃO, Ada A ;BARRETO, Sandhi M.; GASPARINI, Sandra M. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V.31. no.2. p.189-199. mai/ago. 2005
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena S. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*, Brasília, 1996. Disponível em: www.mec.org.br . Acesso em 27/03/2007
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987
- BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB interpretada:diversos olhares se entrecruzam*. 9ª edição São Paulo: Cortez, 2005
- CODO, Wanderley. (coord.) et alli. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papi-rus, 1989.
- DRUCKER, Peter. *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1999.

ENGUITA, Mariano F. *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESTRELA, Maria T. (org.). *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto, 1997.

FARIA, Fabiana; GUIMARÃES, Arthur. Uma profissão, várias realidades. In: *Nova Escola*. São Paulo: Abril cultural, 2007. P.26-37

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977

FIGUEIREDO, Lorene. *Reforma neoliberal na educação e crise no movimento sindical no estado de Minas Gerais: os limites do reformismo*. Rio de Janeiro: UFF, 2006

FISCHER, Nilton Bueno; FONSECA, Laura Souza e PERLA, Alando A. (orgs) *Educação e classes populares*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FONSECA, Cândida C. *O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública no estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2004

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005

GENTILE, Paola. *A educação, vista pelos olhos do professor*. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril. n.207. nov. 2007

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRASMCÍ, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1972

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZERr, Acácia (org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, PR: Planta, 2004

LAWDER, Jane M. Rodrigues. *As interferências dos distúrbios vocais no trabalho docente no ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

LIPP, Marilda Novaes. (org.). *O stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; BOING, Luiz A.. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, n. 89, p.1159-1180, set/dez.2004.

MACHADO, Lia Zanotta. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1987

MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Ed. Cátedra, 1986

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974

MASI, Domenico de. Em busca do ócio. In: *Veja 25 anos: reflexões para o futuro*. São Paulo: Abril, 1993. p. 48-9.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005

NEVES, Vilma Fernandes. *Da sala de aula para a sala de aula: aprender, ensinar história na formação de professor dos anos iniciais do ensino fundamental*. Curitiba: UTP, 2006.

NÓVOA, Antonio (org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997

OLIVEIRA, Bethy. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PARO, Vitor H. (org.) *A teoria do valor em Marx e a educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995

PENIN, Sonia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIENTA, Ana Cristina G. *Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2007

- PONCE, B. J. O tempo na construção da docência. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. e JUNQUEIRA,, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.
- REINHOLD, Helga H. O burnout. In: LIPP, Marilda (org) *O stress do professor*. Campinas, SP: Papirus, 2002. p.63-80
- WAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. 7ª. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996
- RESZKA, Maria de Fátima. A angústia docente: reflexo de um “caos” na educação. *Revista educação online*. São Paulo. No.59. jun.2005. Disponível em www.revistaeducacao.com.br . Acesso em 21/06/2006.
- RIBEIRO, Luiz C. et all. Trabalho e realização. In: *Para filosofar*. São Paulo: Scipione, 2000.
- SILVA JUNIOR, Celestino. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo. Cortez, 1995.
- SORATTO, I.; OLIVIER-HECKLER, C. *Trabalho: atividade humana por excelência*. In: CODO, W. (coord.). Educação: Carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2002, p.89-121
- UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Normas técnicas: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico*. 2 ed. Curitiba: UTP, 2006
- VAZQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2003. vol.24, no.85. p.1125-1154
- ZAGURY, T. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- ZARAGOZA, José M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SOBRE O AUTOR



Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2019). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (2008). Especialista em Didática do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1997). Graduado (bacharelado e licenciatura) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1992). É professor do Quadro Próprio do Magistério da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná desde 1998, atuando na disciplina de História. É Técnico em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR). Membro associado da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Desenvolve pesquisas nas temáticas sobre Políticas de Formação de Professores, Educação Profissional e Tecnológica, Cadeias Produtivas e Politecnia. Natureza, Processos e Condições do Trabalho Docente e Políticas Educacionais. É membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE) na Universidade Tuiuti do Paraná. É consultor e parecerista ad-hoc da Revista Mundi Sociais e Humanidades ISSN 2525-4774, Qualis: B2.

ORCID: 000.003.2352.5910

Este livro foi composto em
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br