

ANDRÉA DO ROCIO CALDAS

**DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Quintal de Freitas

Co-orientadora:
Prof.^a Dr.^a Acácia Zeneida Kuenzer

CURITIBA

2007

TERMO DE APROVAÇÃO

ANDRÉA DO ROCIO CALDAS

DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE:
UM ESTUDO DAS PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, ao Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Quintal de Freitas
Universidade Federal do Paraná

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Acácia Zeneida Kuenzer
Universidade Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sonia Regina Landini

Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins

Prof.^a Dr.^a Maria Dativa de Salles Gonçalves

Prof.^a Dr.^a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

Curitiba, 31 de julho de 2007

*À Professora Maria Dativa,
que acompanha minha formação teórica e
política desde a graduação, e que mais uma
vez me conduziu pela mão.*

*À Professora Acácia,
minha sempre orientadora, na teoria e na prática.*

*Aos meus pais,
pela formação e apoio irrestrito.*

*Ao Roberto,
meu companheiro de vida e de esperança, pela
interlocução e apoio, em todos os momentos.*

*Aos meus filhos,
que nos seus choros e sorrisos, me ensinam
sempre os desafios e as possibilidades do vir-a-ser.*

AGRADECIMENTOS

À minha família pelo apoio e compreensão. Aos colegas do DEPLAE, pelo incentivo e respaldo. Aos amigos do Núcleo de Políticas Educacionais, pela interlocução e acolhimento. À coordenação do PPGE e seus dedicados técnicos, pelo apoio. À banca de qualificação pelas valiosas contribuições. À banca de defesa pela generosidade e estímulo. Aos dirigentes sindicais do SISMMAC e APP, pela disponibilidade e pelo diálogo. Aos professores(as) da rede municipal, pela receptividade.

A todos os que sonham e lutam para realizar seus sonhos....

*[...] Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã
Por isto não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera
É um tempo de quefazer
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me
Em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar [...]
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
Porque esses recusam a alegria da tua chegada
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegastes
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam
Estarei preparando a tua chegada, como o
jardineiro prepara o jardim [...]*

Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

*Por tanto amor, por tanta emoção
a vida me fez assim.
Doce ou atroz; manso ou feroz
Eu, caçador de mim.*

Magrão & Sá

Ser Professor(a). Tornar-se Professor(a). Persistir sendo Professor(a)...

Falar do trabalho docente; enxergar os professores e professoras. Pesquisar a identidade, inquirir o sentido, descobrir a resistência, desnudar a desistência...

Os objetivos propostos para o presente trabalho fundem conceitos e práticas, revisitam teorias e espaços, mas, fundamentalmente, preenchem-se de vida, significados e humanidade.

Pois, se é a educação o ofício de "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 1997, p.11), como tratar dos seus "sujeitos" sem encharcar-se da subjetividade que emana desta atividade?

E, mais, como pensar a educação, a partir do educador(a), sendo eu própria educadora, senão (me) descobrindo "longe do meu lugar, eu caçador de mim..."

Este é o caminho proposto: o *détour* que transcende o empirismo sem se iludir com a postura de "abstrato sujeito cognoscente que examina a realidade especulativamente" (KOSIK, 1976, p.9).

O presente trabalho articula o desafio da necessária objetividade teórica e investigativa ao compromisso com o desvelamento de *parte* de uma atividade que é *parte* da minha vida.

Igualmente, a trajetória teórico-prática do projeto de investigação descortina escolhas profissionais e conceituais; encontros e desencontros palmilhados em vinte anos de atividade docente, em diferentes momentos e contextos históricos.

Antes mesmo da *diplomação* como docente, o "ser professora" sempre esteve presente de maneira inquietante na minha vida. Minhas primeiras recordações sobre a Educação provém não da escola ou de algum professor(a), mas da lembrança dolorosa que minha avó trazia de sua infância. O relato incansavelmente repetido do dia em que "levou uma surra" do pai, camponês na Ucrânia, por ter seguido as "crianças que todo dia passavam em frente à sua casa", no caminho para a escola.... Para os bancos escolares, ela nunca mais voltou.

No entanto, a memória deste sonho permeou a minha infância, tal como a fábula do "outro lado do arco-íris". O mesmo deve ter sucedido a minha mãe, que se tornou pedagoga. Com ela fui à escola pela primeira vez, tímida, receosa. Aos poucos, me senti segura com a *professora*, embora ainda temesse a escola, que me parecia tão assustadoramente grande.

De lá para cá, a escola virou uma segunda casa; conheci muitas escolas, muitos professores e professoras. Alguns inesquecíveis, outros pálidos retratos.

Foi a partir da escola também que iniciei minha militância política, com a influência inequívoca da formação ético-política recebida de meu pai. Minha trajetória profissional tratou de mesclar os ingredientes da infância e adolescência ao desenrolar do contexto histórico. Daí as buscas teóricas, o exercício da práxis, as indagações, as inquietações.

Se, nos anos 80, participei da geração que lutou pela redemocratização do país (e da escola), que acompanhou com expectativa a implementação das *novas políticas (educacionais)*; nos anos 90 tateamos uma explicação para a desilusão com a "Nova República", enquanto assimilávamos o fim do *socialismo real*. Nesta época, muitos foram os que mudaram de perspectiva, de projeto, de lugar. Outros preferiram acreditar que nada tinha mudado, protegendo-se sob a capa do dogmatismo. Ao largo, o capitalismo se reestruturava e lançava as bases para a acumulação flexível e a justificação neoliberal.

Como professora da área de Políticas Educacionais, na Universidade Federal do Paraná, busquei entender, através da dissertação de Mestrado (NUNES, 1998), o

que ocorria com a sociedade civil e com a Escola e se era possível construir um caminho autônomo e organizado para romper a dependência com as políticas educacionais gestadas *do alto*. Entendia que o antídoto para a decepção com os governos eleitos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de reação à hegemonia neoliberal poderia (e pode) ser o fortalecimento dos organismos da classe trabalhadora e, em particular, dos(as) trabalhadores(as) em educação. Tratava-se de estudar a relação de organicidade e representatividade destes instrumentos e seus sujeitos, os(as) professores(as).

A pesquisa desvendou não o caminho para o *outro lado do arco-íris*, mas um instigante panorama de complexas, intrincadas e apaixonantes relações humanas na escola, no sindicato, na vida. De lá, brotou o desejo de perseguir esta senda e aprofundar seu conhecimento. Depois de estudar a Escola e o Sindicato, o Estado e as Políticas Educacionais, era mister desvendar as pessoas que com seus atos constróem, reconstróem, resistem e desistem, transformam e se adaptam.

A citação gramsciana que encerrou o texto da dissertação indicou o caminho para a continuidade da pesquisa. É com este texto que (re)início esta nova jornada:

Os operários da Fiat são homens de carne e osso. Resistiram por um mês, completamente ilhados na Nação [...] Não há vergonha nessa derrota [...] Não abusem demais da resistência e da virtude de sacrifício do proletariado, trata-se de homens, homens reais, submetidos às mesmas fraquezas de todos os homens comuns que passam nas ruas, que bebem nos bares, que conversam em grupinhos nas praças, que se cansam, que têm fome e sentem frio, que se comovem ao sentir chorar os seus filhos e lamentar amargamente suas mulheres. Nosso otimismo revolucionário foi sempre substanciado por esta visão cruamente pessimista da realidade humana, com a qual, inexoravelmente, é preciso ajustar contas. (GRAMSCI, 1977, p.294)

Este projeto é dedicado a todos aquele(a)s que insistem em acreditar e fazem da sua teimosia o motor da história presente, o elo com o futuro por-vir.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xi
RESUMO	xii
RESUMEN	xiii
INTRODUÇÃO	1
1 TRABALHO DOCENTE: REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA	13
1.1 O TRABALHO DOCENTE E A DESISTÊNCIA COMO ÚNICA ALTERNATIVA POSSÍVEL	14
1.2 O TRABALHO DOCENTE E O ENCANTAMENTO DA RESISTÊNCIA INDIVIDUAL ...	19
1.2.1 As Políticas Educacionais e a Hiper-Responsabilização do Professor	26
1.3 PROFESSOR(A): DO PROTAGONISMO (DISCURSIVO) AO SOFRIMENTO (NEGADO)	29
1.3.1 A Prática Escolar como Reprodução Social Contraditória	34
1.3.2 A Organização Sindical dos Trabalhadores(as) em Educação e o Trabalho Docente	46
2 O SOFRIMENTO DO (NO) TRABALHO: DA NECESSÁRIA DENÚNCIA AO ENFRENTAMENTO	51
3 OS PROCESSOS DE DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE	69
3.1 COMPROMETIMENTO E DESMOTIVAÇÃO COM O TRABALHO EDUCATIVO	74
3.2 OS PROCESSOS DE DESISTÊNCIA	76
3.2.1 A Desvalorização da Educação	76
3.2.2 As Condições de Trabalho	77
3.2.3 A Carga Mental do Trabalho	82
3.2.4 As Relações Sociais no Trabalho	83
3.2.5 As Políticas Educacionais e o Controle do Trabalho	85
3.2.6 Segurança e Violência	91
3.2.7 O Doloroso Retrato da Desistência	95
3.3 OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA	99
3.3.1 A Importância Social da Educação	100
3.3.2 Opção pela Escola Pública	101

3.3.3	A Construção Histórica da Resistência	105
3.3.4	Processos Coletivos de Resistência.....	113
3.3.5	A "Esperança Equilibrada"	118
3.4	DA RESISTÊNCIA ISOLADA AO PROJETO COLETIVO PARA A EDUCAÇÃO.....	121
	CONCLUSÃO	128
	REFERÊNCIAS	134
	ANEXO 1 - REVISÃO DA LITERATURA SOBRE TRABALHO DOCENTE	147
	ANEXO 2 - INSTRUMENTO (PILOTO) DE PESQUISA DE CAMPO	157
	ANEXO 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMMC	- Associação do Magistério Municipal de Curitiba
APPF	- Associação de Pais, Professores e Funcionários
CEI	- Centro de Educação Integral
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	- Partido Democrático Trabalhista
PFL	- Partido da Frente Liberal
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	- Pontifícia Universidade Católica
RME	- Rede Municipal de Educação
SISMMAC	- Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba
SME	- Secretaria Municipal da Educação
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNIPAZ	- Universidade Livre de Educação para a Paz

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os processos de desistência e resistência no trabalho docente, dos professores(as) do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. O pressuposto que rege as análises é que tais processos advêm da relação contraditória que o trabalho na sociedade capitalista contemporânea pressupõe, entre as determinações da alienação e as possibilidades de libertação. Parte-se da análise da dupla dimensão do trabalho, como reprodução em-si e como atividade social genérica, a fim de identificar como este processo de tensão afeta a realização concreta do trabalho educativo. Considera-se que a atividade escolar relaciona-se com esta dupla determinação, tanto do ponto de vista dos conteúdos de seu trabalho, que têm sua gênese e finalidades demarcadas pelo mundo do trabalho, quanto pela forma de realização do trabalho escolar, como espaço de reprodução da existência individual e social. Desta forma, o presente trabalho busca analisar os componentes estruturais que no atual momento acentuam o sofrimento e a precarização do trabalho docente, e identificar as possibilidades de ruptura com tal quadro, que ensejem potencialidades emancipatórias. Defende-se que o estudo destas manifestações, a desistência e a resistência, deve considerar a necessária relação dialética entre estrutura social e ação humana, tomadas historicamente e, portanto, em permanente movimento de construção e reconstrução. A investigação toma como referência o relato de professores(as) municipais, indicados pelo Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Educação de Curitiba (SISMMAC) e pelos pares mais próximos da escola, que vivem situações de comprometimento e desmotivação com o trabalho escolar. A partir destas análises, o estudo em questão pretende contribuir para o desvelamento dos entraves que obstaculizam a relação consciente com o trabalho e com sua finalidade humanizadora, e, ao mesmo tempo, destacar os processos representativos de resistência que estão em curso nas práticas escolares.

Palavras-chave: Trabalho Docente, Alienação, Sofrimento no Trabalho, Desistência, Resistência.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar los procesos de desistencia y resistencia en el trabajo docente de los profesores(as) de la Enseñanza Primaria de la Red Municipal de Educación de Curitiba. La premisa que orienta los análisis es que esos procesos advienen de la relación contradictoria que el trabajo en la sociedad capitalista contemporánea exige, entre las determinaciones de la alienación y las posibilidades de liberación. El trabajo parte del análisis de la doble dimensión del trabajo, como reproducción en si y como actividad social genérica, con fines de identificar como ese proceso de tensión afecta la realización concreta del trabajo educativo. Considerase que la actividad escolar se relaciona con esa doble determinación, tanto desde el punto de vista de los contenidos de su trabajo, que tiene su génesis y finalidades marcadas por el mundo del trabajo, cuanto por la forma de realización del trabajo escolar, como espacio de reproducción de la existencia individual y social. Así, el presente trabajo busca analizar los componentes estructurales que en el actual momento acentúan el sufrimiento y la precarización del trabajo docente e identificar las posibilidades de ruptura con tal cuadro que proporcionan potencialidades emancipatorias. Defendiese que el estudio de esas manifestaciones, la desistencia y la resistencia, debe considerar la necesaria relación dialéctica entre estructura social y acción humana, tomadas históricamente y, pues, en permanente movimiento de construcción y reconstrucción. La investigación toma como referencia el relato de profesores(as) municipales, indicados por el Sindicato de los Servidores del Magisterio Municipal de Educación de Curitiba (SISMMMMAC) y por los pares mas cercanos de la escuela, que viven situaciones de comprometimiento y desmotivación con el trabajo escolar. A partir de esos análisis, el estudio en cuestión pretende contribuir para la revelación de las trabas que obstaculizan la relación consciente con el trabajo y con su finalidad humanizadora y, al mismo tiempo, destacar los procesos representativos de resistencia que están en curso en las prácticas escolares.

Palabras-claves: Trabajo Docente, Alienación, Sufrimiento en el Trabajo, Desistencia, Resistencia.

INTRODUÇÃO

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática.

Marx e Engels

A questão central que se propõe este estudo é a investigação dos processos de resistência e desistência no trabalho docente, na escola pública. O estudo de tal temática, tão vasta e complexa, de per-si representa um desafio, como demonstram as diversas investigações multidisciplinares da área, que, sob diferentes enfoques e perspectivas, vêm historicamente tentando avançar a compreensão teórica do assunto em questão.¹

A primeira exigência teórica é, portanto, a correta delimitação do objeto, que permita ultrapassar o nível das generalizações abstratas e superficiais; a segunda, que já traz inscrita a opção teórico-metodológica, é a de articular as dimensões específicas à compreensão da totalidade concreta, em processo permanente de reconstrução.

Afirmar a perspectiva da totalidade é, hoje, assumir o risco do ostracismo acadêmico, em tempos de relativismo pós-moderno², como assinala Netto (2004, p.153):

¹Através de levantamento, realizado pela pesquisadora, das principais pesquisas indexadas nos últimos vinte anos sobre Trabalho Docente, buscou-se avaliar o estado da discussão, os temas mais abordados e as metodologias empregadas, a partir dos seguintes descritores de assunto: *Professor; Trabalho/Docente; Identidade/Docente*. Na primeira fase do levantamento, foram localizados **1.761** resumos de trabalhos entre artigos, relatos de pesquisas, teses e dissertações (Anexo 1).

²Netto (2004, p.156-157) ao definir o que caracteriza o campo pós-moderno, alerta para o fato que "inexiste a teoria pós-moderna, existem concepções pós-modernas", que cobrem um leque bastante diferenciado de autores (onde se incluem, entre outros, Habermas, Lyotard, B. de Sousa Santos), e de posicionamentos ídeo-político (a pós-modernidade de *celebração* e a de *oposição*). Não obstante, estabelece como traços constitutivos deste *campo*: a crítica à razão moderna (na qual inclui o positivismo e o marxismo); a descrença na objetividade; a negação da história como processo; a relativização do trabalho como fundamento das práticas societárias; a compreensão da verdade como discurso e das lutas reais como batalhas argumentativas.

Numa operação em que a ingenuidade epistemológica dá as mãos à ignorância dos clássicos do pensamento dialético (e freqüentemente, também, à má-fé ideológica), na cultura de oposição dominante na academia a perspectiva crítico-teórica da totalidade é identificada com o totalitarismo político – conceito inteiramente nebuloso, mas que serve para enfiar no mesmíssimo saco o nazi-fascismo e as colapsadas experiências do socialismo real. Assim "criticada", a perspectiva da totalidade cede passo ao empirismo mais rasteiro.

Destarte, definir tal posição significa, para além da postura epistemológica, assumir uma posição política a favor da possibilidade da emancipação humana e da negação do fim da história, que é na verdade a afirmação da eternidade do modo capitalista, uma vez que, entre os "pós-modernos, as alternativas à sociedade capitalista ou não se põem ou, quando se põem, estão no limbo das utopias" (NETTO, 2004, p.159).

Esta posição político-epistemológica define o objetivo geral do presente estudo, qual seja, a investigação de processos contra-hegemônicos no interior da prática escolar, compreendida como prática social específica, no terreno da reprodução social, que carrega consigo a contradição estruturante da sociedade capitalista, entre "reificação e humanização do ser social" (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p.108).

Esta contradição, expressão da forma específica de desenvolvimento do capital, que é impelido a revolucionar incessantemente as forças produtivas, enquanto constrange o desenvolvimento dos homens e mulheres particulares, por força da propriedade privada (MARX e ENGELS, s/d), faz-se presente em todos os espaços da vida social, interagindo dinamicamente com as legalidades e identidades específicas de cada complexo social.

A presente investigação toma como recorte metodológico destes processos contra-hegemônicos as categorias³ *desistência e resistência no trabalho docente*, compreendidas como pares mutuamente inclusivos e contraditórios do processo de trabalho de professoras e professores da escola pública, na atual sociedade capitalista.

³A dialética como lógica e teoria do conhecimento entende que a definição das categorias estabelece o princípio organizador dos dados e informações coletadas, "a partir da finalidade de pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância" (KUENZER, 1998, p.62).

O pressuposto adotado é que as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência, aqui entendidas como a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento com a organização em que atuam, bem como os destinatários de seu trabalho (CODO, 1999), e comportamentos de resistência, no sentido crítico-emancipatório (GIROUX, 1983, p.148), ou seja, como espaço de luta contra-hegemônica.

O uso do conceito de *resistência*, nos estudos sobre o trabalho docente, marca a tentativa de ir além

dos avanços teóricos importantes porém limitados que caracterizam as teorias da reprodução [...]. Essas explicações têm procurado redefinir a importância da ideologia, da cultura e do poder como construtos centrais para a compreensão das complexas relações entre escolarização e a sociedade dominante (GIROUX, 1983, p.134).

Nesta perspectiva, Apple (1989) e Giroux (1983) buscaram compreender as dinâmicas das práticas docentes, partindo do pressuposto de que os processos de *acomodação* e *resistência* aí contidos operam através de uma dinâmica complexa "que serve não apenas aos interesses das relações de dominação mas também contém interesses que falam de possibilidades emancipatórias.

A importância da noção dialética da ação humana é recuperada, sem desconsiderar os processos estruturais condicionantes, que passam a ser interpretados na sua dinamicidade, contradição e historicidade, ou seja, processos que são construídos e reconstruídos e não pré-determinados.

As estruturas sociais constroem ou facultam as posições teleológicas [...] Como ação necessariamente intencional, o agir humano é escolha múltipla entre alternativas. A inevitável abertura do mundo é, portanto, condição necessária para a ocorrência da escolha alternativa [...] e esta abertura é compatível com o caráter histórico da sociedade. A afirmação da historicidade é uma proposição transfactual, relativa ao domínio das estruturas que condicionam, mas não determinam, os atos humanos singulares (MEDEIROS, 2004, p.29, 36).

Assim, a escola passa a ser interpretada não como o espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas

como lugar contraditório da reprodução e contestação, e "os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação" (GIROUX, 1983, p.146)

Entretanto, a busca de pensar a *contradição* corre o risco muitas vezes de tornar-se, mais uma vez, o enquadramento formal de espaços de resistência ou contestação em oposição a espaços de acomodação ou desistência, como nos alerta Giroux (1983, p.140-141):

Comportamentos de oposição, da mesma forma que as subjetividades que os constituem, são produzidos no meio de discursos e valores contraditórios. A lógica que inspira determinado ato de resistência pode por um lado estar ligada aos interesses específicos de classe, gênero ou raça; mas por outro lado pode representar e expressar os momentos repressivos inscritos pela cultura dominante ao invés de uma mensagem de protesto contra sua existência.

Ou seja, a identificação de um comportamento de oposição ou resistência em si não é suficiente para afirmar a sua potencialidade transformadora, isto porque o terreno onde se constroem estas ações singulares é perpassado por discursos e valores contraditórios, característicos da cotidianidade, que é o espaço da reprodução direta, conforme definido por Heller (2002, p.46-47):

Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. [...]. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato [...]. En la vida cotidiana la actividad con la que formamos el mundo y aquella con la que nos formamos a nosotros mismos coincidem.

Pois bem, neste terreno imediato da reprodução encontra-se também o trabalho, muito embora, pela sua dupla dimensão, ele se apresente tanto em sua forma cotidiana, como execução de um trabalho, quanto em sua dimensão de atividade humana genérica.⁴

⁴"El trabajo presenta dos aspectos: como ejecución de un trabajo es parte orgánica de la vida cotidiana, como actividad de trabajo es un objetivación directamente genérica. Marx, para distinguirlos, se sirve de dos términos distintos: al primero, lo denomina labour, al segundo work." (HELLER, 2002, p.203).

A vida cotidiana é caracterizada pela necessidade de respostas imediatas, que na maior parte das vezes abarca concepções fragmentadas e espontâneas,

a maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação acima do particular jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente. (HELLER, 2004, p.24)

Na mesma direção, Gramsci (1991, p.143) havia caracterizado esta consciência imediata, como senso comum que é

[...] a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. O senso comum não é uma concepção única; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção desagregada, incoerente, inconseqüente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ele é filosofia.

Esta forma de pensar e agir, a partir das necessidades imediatas e particulares, que caracteriza a consciência cotidiana ou o senso comum, tende à aceitação do mundo e das normas sociais e presta-se à alienação do homem frente à sua existência genérica, ou, dito de outra forma, ao seu lugar no mundo.

Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, o homem devorado por e em seus papéis pode orientar-se na cotidianidade através do simples cumprimento adequado desses papéis. A assimilação espontânea das normas consuetudinárias dominantes pode converter-se por si mesma em conformismo, pois a particularidade que aspira a uma "vida boa" sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com sua boa fé (HELLER, 2004, p.37-38).

Entretanto, a vida cotidiana, por ser espaço de contradição, pode para além do conformismo tendencial, abrigar conflitos e rupturas, pois

el particular se contrapone también a "otros", que pertenecen a un mundo o mundos similares al suyo, durante el proceso de reproducción de sí mismo y de su próprio ambiente. La vida cotidiana de los hombres está completamente impregnada de la lucha por sí mismos que es al mismo tiempo una lucha contra otros (HELLER, 2002, p.56).

Contudo, nem sempre estas lutas ou conflitos traduzem aspirações de transformação ou contestação à sociedade, e podem simplesmente representar motivações particulares, em defesa de perdas individuais, ou de espaços de poder (GIROUX, 1983, p.150), muitas vezes sabiamente articulados em discursos que visam o "ocultamento da particularidade", conforme expressa Heller (2002, p.86): *"El lobo, antes de devorar el cordero, debe explicar por qué viene obligado a hacerlo: su acto, ya antes de ser ejecutado, aparece circundado por la aureola del derecho."*

Ou seja, como salientado anteriormente, o comportamento de oposição ou resistência em si não representa uma potencialidade transformadora; é preciso compreendê-lo num contexto mais amplo, a partir do interesse que encarna, sob pena de se romantizar a cultura dos grupos subordinados, pois,

na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais enquanto simultaneamente se alia à lógica da dominação ideológica ao invés de desafiá-la, ele cai não sob a categoria de resistência, mas sob a do seu oposto, isto é, acomodação ou conformismo (GIROUX, 1983, p.147).

Este sentido emancipatório pode ser afirmado na medida em que se eleva a posição particularista para metas genérico-humanas (HELLER, 2002), ou que se ascende do "momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político" (GRAMSCI, 1991, p.53), quando as lutas deixam de ser puramente particulares para se articularem a objetivos mais gerais e coletivos.

Assim, a elevação acima da consciência particular em direção ao máximo desenvolvimento genérico alcançado pela sociedade coincide com o desenvolvimento da individualidade, entendida como síntese entre o particular e o genérico, o que pode ocorrer quando

alguien que consiga no identificarse del todo con las necesidades de su propia existencia, no reducir su esencia, sus fuerzas esenciales, a instrumento de las necesidades de su existencia. Por consiguiente, llamamos individuos a aquel particular para el cual su propia vida es conscientemente objeto, ya que es un ente conscientemente generico (HELLER, 2002, p.94).

Esta possibilidade, que implica a relativa suspensão da regularidade do cotidiano, caracterizada pela espontaneidade e pragmatismo, demarca a posição consciente do indivíduo em face de sua vida e suas escolhas, definido por Heller (2004, p.41) como "condução da vida"; e, embora não possa se converter "em possibilidade social universal a não ser quando for abolida e superada a alienação", pode materializar-se, em cada época histórica, em indivíduos representativos, que encarnam o máximo de realização possível daquela sociedade determinada, cujo caráter excepcional adquire um sentido de desafio à desumanização.

No caso específico da prática escolar, Duarte (2007, p.8), apoiado nas análises de Lukács e Heller, assinala seu papel mediador entre a cotidianidade e as atividades humanas não-cotidianas, expressa na contradição em potência que preside à formação do ser humano na sociedade capitalista, pois

[...] a reprodução da sociedade é também a reprodução das contradições que permeiam a sociedade. Uma dessas contradições é a existente entre o fato de que, por um lado, a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo [...] que mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política).

Esta análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho educativo, produzido e reproduzido através da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa. Isto porque,

as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem contudo determinar os próprios agires [...]. A maneira como as estruturas sociais condicionam as práticas sociais é assim compatível com o caráter alternativo da práxis, com a realidade da escolha humana, o que é suficiente para deixar para trás qualquer forma de determinismo (MEDEIROS, 2004, p.18).

Afirma-se nesta direção a compreensão marxista da inter-relação necessária entre causalidade e teleologia na prática humana⁵, ou seja, a tese de que os homens fazem sua própria história, mas em condições previamente dadas (MARX e ENGELS, 1984).

A partir destes pressupostos, a compreensão do trabalho docente, enquanto processo humano concreto, ou seja, condicionado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, não só afirma a perspectiva marxista como adentra um terreno árduo de embates teóricos, entre objetividade e subjetividade; estrutura e ação humana.

Portanto, o primeiro capítulo discute as principais posições teórico-metodológicas presentes no debate acadêmico e suas implicações para a compreensão do trabalho docente, nos seus espaços de resistência e desistência.

De um lado, a perspectiva estruturalista, que enfatiza as questões macro a respeito dos determinantes estruturais, deixando pouco ou nenhum espaço para análise dos processos escolares e educacionais específicos, donde resultaria infrutífera qualquer tentativa de análise de processos de resistência, provavelmente compreendidos como ilusões subjetivas a serviço da legitimação.

De outro, os enfoques pós-modernos, que advogam a crítica da razão e da objetividade, pondo em questão qualquer tentativa de se estabelecer uma definição teórica abrangente para além do visível e do empírico, que tenderia a explicar tais processos como expressões da *subjetividade* isolada.

A perspectiva teórica que sustenta o presente trabalho recusa as antinomias supra-citadas e defende que é possível alcançar a objetividade histórica (e, portanto, em permanente reconstrução) sem ceder terreno à ilusão da neutralidade; que é possível investigar a especificidade dos processos e ações humanas, sem limitar-se ao empirismo, ou, dito de outra forma, que é possível intentar a compreensão dialética, pensando

⁵A tese da necessária inter-relação entre causalidade e finalidade "só é verdadeira para a sociedade, pois na natureza existe uma causalidade sem nenhuma teleologia" (HELLER, 2004, p.2).

por contradição o movimento do real concreto, que articula "parte e totalidade, concreto e abstrato, objeto e sujeito, lógico e histórico, conteúdo e forma, pensamento e realidade" (KUENZER, 1998, p.60).

Nesta direção, afirma-se que o trabalho docente nem é tão específico a ponto de não poder ser estudado a partir das categorias gerais que orientam a investigação dos processos de trabalho na sociedade capitalista, nem, ao contrário, tão abstrato, que não exija a categorização do seu dinamismo interno e suas relações específicas com a estrutura social.

Considerando este pressuposto, parte-se da definição que a característica fundamental dos processos de trabalho concretos na sociedade capitalista, que assumem a forma preponderante de trabalho assalariado⁶, é a alienação, ou seja, o processo pelo qual os produtos da atividade humana, e a própria atividade, tornam-se estranhos, alheios ao indivíduo que a produziu.

Pois, "a propriedade privada é a expressão sensível do fato de que o homem se torna objetivo para si e, ao mesmo tempo, se converte em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é alienação de sua vida" (MARX, 1978, p.16).

Este processo, que aparta o trabalhador particular dos meios de trabalho, da definição dos processos e do seu produto, expressa a contradição fundamental entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho, ou entre as forças produtivas e as relações sociais. Embora presente nas formas pré-capitalistas, esta contradição atinge no atual modo de produção sua máxima expressão, como reificação das relações sociais, onde as relações entre as pessoas aparecem como coisas que governam suas vidas (VÁZQUEZ, 1977, p.170).

⁶ "O que, portanto, caracteriza a época capitalista é que a força de trabalho assume, para o próprio trabalhador, a forma de uma mercadoria que pertence a ele, e que, por conseguinte, seu trabalho assume a forma de trabalho assalariado." (MARX, 1984, p. 141)

Entretanto, este abismo entre o indivíduo particular e o desenvolvimento social não ocorre com a mesma profundidade "em todas as épocas, nem para todas as camadas sociais", pois é exatamente o maior distanciamento das determinações naturais engendrado pela sociedade capitalista que possibilita, contraditoriamente, o maior grau de alienação, bem como a possibilidade de liberdade (HELLER, 2004, p.38).

Buscando compreender como se manifestam estas tendências de alienação e as possibilidades de liberdade nos processos concretos de trabalho, o segundo capítulo analisa as pesquisas que buscam desnudar o sofrimento no trabalho e suas relações com as mudanças estruturais e conjunturais, na organização societária e laboral, numa perspectiva de totalidade.

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta a pesquisa realizada com os professores e professoras do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, e indica possíveis elementos explicativos da configuração da desistência e a possibilidade de resistência emancipadora no trabalho docente.

Para definição do campo de amostragem por objetivos, partiu-se de uma lista de nomes de professores(as) sugerida pelos diretores(as) do SISMMAC (Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba), espaço de organização coletiva dos educadores. A solicitação feita aos dirigentes sindicais foi que indicassem, em diferentes escolas, professores(as) reconhecidos pelo seu envolvimento e comprometimento pedagógico.

Este procedimento metodológico afirma uma clara direção teórico-política, que marca o presente trabalho, segundo a qual se define o comprometimento pedagógico articulado a determinada concepção de escola e sociedade, defendida pelo Sindicato do Magistério Municipal.

Esta concepção, segundo declaração dos(as) dirigentes sindicais entrevistados(as), aponta como horizonte a superação da sociedade capitalista e a emancipação da classe trabalhadora, para o que a escola concorre como um dos instrumentos necessários à transformação, na medida em que desenvolvam em seu interior práticas democráticas e comprometidas "com a formação de sujeitos atuantes que façam a história" (SISMMAC, 2007).

A partir da listagem indicada pelo Sindicato, a pesquisadora escolheu quatro escolas, contemplando as diferentes regiões da cidade.

Realizada a entrevista com o(a) professor(a) sugerido pelo SISMMAC, este professor(a) procedeu a duas novas indicações de colegas da escola, compondo dois grupos: professores(as) que demonstram *comprometimento* com o trabalho docente e professores(as) *desistentes* ou *desmotivados(as)*, conforme linguagem corrente entre os professores.

No primeiro grupo, além dos indicados pela entidade de classe, temos os professores reconhecidos pelos seus pares mais imediatos. No segundo grupo, temos os professores percebidos pelos pares como *desistentes* ou *desmotivados*.

Foram entrevistados onze professoras e um professor, sendo que oito deles(as) com atuação exclusiva na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (oferta majoritária da RME) e quatro delas com atuação nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

O processo de entrevistas, seguindo roteiro semi-estruturado, procurou abordar temáticas relativas às condições de trabalho e atividades realizadas fora do espaço de trabalho, bem como a relação do professor(a) com o trabalho educativo, explorando questões como sentido e função do trabalho, satisfações e insatisfações, escolha da profissão e significado social.

É necessário que se esclareça, desde já, que o presente estudo não pretende estabelecer nenhuma tipologia ou caracterização dedutiva dos professores(as) entrevistados. O que se objetiva é levantar possíveis indicações explicativas para os processos de desistência e resistência no trabalho docente.

Trata-se de pesquisa qualitativa que trabalha com um recorte da realidade educacional, que, pela sua complexidade e diversidade, não se deixa captar em toda sua concretude e dinamicidade. Como decorrência, alerta-se para o caráter provisório inclusive da composição dos grupos estudados, uma vez que, como se verá pela análise das entrevistas, os processos de resistência e desistência estão mais intimamente ligados do que pode parecer, e revelam momentos contraditórios de construção e

reconstrução de identidades pessoais e profissionais, que se sucedem em vários períodos da vida profissional.

Configura-se, portanto, como uma fotografia de um momento da vida pedagógica destes professores, representativos em grande parte da realidade educacional de nossa cidade. O desafio que se apresenta é estabelecer, na análise e sistematização, o máximo possível da concreticidade, complexa e dinâmica, que, como pesquisadora, pude conhecer através dos relatos destes professores(as) que generosamente abriram espaço no seu cotidiano de trabalho para me falar de amor, de dor, de sofrimento, de angústia, de esperança, de crença, de persistência.

Durante cerca de dois meses, no ano de 2006, visitei escolas em quatro cantos de Curitiba, onde fui sempre acolhida com deliciosos cafés e lanchinhos, aquecendo conversas que invariavelmente se transformaram em testemunhos de resistência e desabafos de angústias sufocadas. Este processo intenso de troca entre o entrevistado(a) e a pesquisadora e também professora não raro foi embalado por lágrimas e conduzido por voz embargada, no testemunho vivo de uma profissão que não se faz sem afeto, quase sempre com paixão, paixão-prazer, paixão-dor, paixão-vida...

1 TRABALHO DOCENTE: REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA

*Aquele filósofo chinês, que passou a noite sonhando que era borboleta.
[...] Quando acordou e se viu outra vez homem, caiu na dúvida.
"Serei uma borboleta que está sonhando que é homem
ou um homem que sonhou que era borboleta?"
E por mais que pensasse nisso, nunca pode saber com certeza
Se era realmente homem ou borboleta.*

Monteiro Lobato

O avanço teórico exigido pela problemática em questão indica a necessidade de aprofundar o conhecimento da realidade concreta de professores(as), terreno onde constroem sua relação com o trabalho, com os outros e consigo mesmos, redefinindo significados sociais, atribuindo sentido e finalidades às suas práticas, bem como construindo historicamente espaços de resistência.

Entretanto, o olhar do pesquisador(a) na busca da objetividade teórica possível historicamente não é neutro, nem pode ser desavisado, ou seja, o referencial teórico que o ilumina indicará os caminhos e as possibilidades de análise do objeto em estudo. Desta forma, faz-se necessário o exame das principais concepções acerca do trabalho docente, bem como a clara definição do arcabouço teórico que sustenta a presente investigação.

A teoria produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 1998, p.64),

buscando estabelecer relações entre parte e totalidade e, ao mesmo tempo, possibilitando a construção de novos conhecimentos sobre o campo de pesquisa.

1.1 O TRABALHO DOCENTE E A DESISTÊNCIA COMO ÚNICA ALTERNATIVA POSSÍVEL

Os enfoques estruturalistas⁷ exerceram relativa influência sobre o pensamento pedagógico brasileiro, principalmente na década de 70, muitas vezes confundindo-se com o marxismo em si. A gênese de tais idéias aparece associada às conseqüências do movimento de maio de 68, na França, quando a tentativa estudantil de propulsionar uma revolução cultural foi sufocada pela "exacerbação do autoritarismo tecnocrático" (SAVIANI, 1997, p.78).

A principal corrente estruturalista no pensamento marxista tem sua fonte na obra de Louis Althusser, que na sua crítica às interpretações stalinistas, consideradas *ideológicas*, apresenta o marxismo como a única teoria científica capaz de "realizar a síntese global do saber" (DOSSE, 1993, p.329)⁸.

Na análise da obra marxiana, Althusser trabalha com o conceito de *corte epistemológico*, "para exprimir a transformação de uma problemática pré-científica ou ideológica em uma problemática científica" (VÁZQUEZ, 1977, p.180).

Segundo o autor, "a partir de 1845 [com a produção de *A Ideologia Alemã*], Marx rompe radicalmente com toda teoria que funda a história e a política em uma essência de homem" e substitui o "velho par indivíduo-essência humana pelos conceitos de forças produtivas e relações de produção" (ALTHUSSER, 1967, p.200-202). Segundo esta interpretação estruturalista, o marxismo opera no plano teórico, a eliminação do

⁷O Estruturalismo pode ser definido como uma filosofia da ciência, cujo método toma como objeto central de investigação um *sistema*, "isto é, as relações recíprocas entre um conjunto de fatos e não fatos particulares examinados isoladamente", em contestação às posições do empirismo. No campo marxista, o estruturalismo se coloca em total oposição "às versões da teoria marxista proposta por Lukács, por Gramsci e pela Escola de Frankfurt, que ressaltam o papel da ação humana na vida social" (BOTTOMORE, 1988, p. 141)

⁸Para uma análise do debate sobre o marxismo como ciência e o marxismo com ideologia, confira Vásquez (1977), especialmente cap. 3.

sujeito humano, considerado como produto da construção ideológica, e professa claramente um "anti-humanismo teórico" (ALTHUSSER, 1967, p.202).

No Brasil, tal quadro teórico encontrou ressonância na oposição ao regime militar e passou a sustentar as críticas à pedagogia oficial, denunciando o aspecto reprodutor dos denominados *aparelhos de Estado*, entre os quais se encontravam as instituições educativas.

A influência das idéias de Althusser, bem como das obras de Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, "alimentou as reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam em oposição à política educacional dominante" (SAVIANI, 1997, p.79), contribuindo para desvelar a ingenuidade das posições que conferiam à escola o poder de corrigir as mazelas sociais.⁹

Segundo análise de Snyders (1977), a contribuição fundamental para o pensamento pedagógico de tais análises não pode ser subestimada, uma vez que possuem o inegável mérito de lembrar as análises marxianas, num contexto de certo encantamento com a perspectiva de democratização da escola republicana, que varreu "do campo lúcido da consciência o caráter de classe do mundo escolar." (p.18).

Este caráter de desigualdade social, por detrás do véu do discurso oficial que proclama as diferenças e diversidades, é vigorosamente denunciado nas análises de Bourdieu-Passeron acerca da hierarquização do sistema educacional.

Ao identificar a materialidade da desigualdade escolar, entre os diferentes níveis e ramos de ensino, que correspondem a diferentes "recrutamentos sociais de alunos e professores, cabendo aos cursos destinados às classes populares professores com menos formação e menores salários, Bourdieu-Passeron demonstram que a "desigualdade escolar é comandada pela desigualdade social" (SNYDERS, 1977, p.19-20).

⁹Dermeval Saviani (1989, p.16-17) categoriza como *não-críticas* as teorias educacionais que encaram "a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma", cabendo-lhes um "papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação". Segundo o autor, a ingenuidade de tais proposições resulta do desconhecimento dos condicionantes objetivos.

Tal realidade fica evidenciada na pesquisa dos autores sobre o sistema de ensino francês, na década de setenta, que desnuda a concentração de professores de origem de classe popular nos níveis iniciais da escolarização e uma maciça hegemonização dos níveis superiores por docentes oriundos da "média ou grande burguesia", demonstrando a funcionalidade da distribuição dos privilégios educacionais (BOURDIEU e PASSERON, 1992, p.223).

Assim, segundo Bourdieu e Passeron (1992, p.218), através do sistema educacional a burguesia cria uma nova forma de legitimação social da "transmissão hereditária dos privilégios", que em épocas anteriores foi reivindicada pelo direito de sangue ou da Natureza, e modernamente se reveste da aparente neutralidade da meritocracia:

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos da burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociocracia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio supremo de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos, quanto em matéria de cultura a absoluta privação da posse exclui a consciência da privação da posse.

Mais do que a diferenciação do tipo de ensino e resultados escolares, os autores destacam o papel exercido pela ação pedagógica institucionalizada, através da "imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominante aos grupos e classes dominados [...] cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material" (SAVIANI, 1989, p.29-30), contribuindo especificamente para a reprodução da sociedade capitalista.

Ainda segundo as análises de Bourdieu e Passeron (1992, p.208), esta função é mais adequadamente cumprida à medida que se instala a autonomia relativa da esfera educacional, que cria a aparência ideológica de independência em relação à sociedade, o que é reforçado pela contraditória inserção de classe dos agentes

pedagógicos que aparecem frente ao público como estando acima das classes sociais, respaldados pelo estatuto da *autoridade pedagógica*.

É com efeito à sua autonomia relativa que o sistema de ensino tradicional deve o fato de poder trazer uma contribuição específica à reprodução da estrutura das relações de classe já que lhe é suficiente obedecer às regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida, isto é, para preencher simultaneamente sua função social de reprodução das relações de classe, assegurando a transmissão hereditária do capital cultural e sua função ideológica de dissimulação dessa função, inspirando a ilusão de sua autonomia absoluta.

Tais interpretações da relação do fenômeno educativo com a estrutura material fecundam as necessárias interpretações críticas das mistificações ideológicas sempre renovadas, na esteira da hegemonia burguesa, especialmente quanto mais se dilata o hiato entre as promessas do desenvolvimento universal, que o capital é obrigado a revolucionar incessantemente (MARX e ENGELS, s/d) e a limitação das condições de existência dos trabalhadores.

Neste caminho de desvendamento das mistificações ideológicas a respeito da escola, Snyders (1977, p.26-27) destaca ainda a contribuição teórica de Baudelot-Estabet que, segundo o autor:

[...] tiveram a coragem e lucidez de desvendar a ilusão ideológica da unidade da escola, ilusão de que existiria um tipo único de escolaridade e que os diferentes troços só diferem entre si em extensão e duração; resumindo o grande mito da escola única e unificadora. Ilusão de que as crianças seriam "desigualmente instruídas numa só e mesma escola", que seria simplesmente abandonada por alguns, na realidade a maioria, no meio do caminho- e levada até o fim pelos restantes. [...] Trata-se de repartir "os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer dos lados dos explorados, quer do lado da exploração.

Contudo, a correta direção crítica e a denúncia dos condicionamentos materiais da superestrutura, na obra dos diversos autores analisados, acaba por definir para as estruturas econômicas um peso quase insuperável, e as contradições são tratadas apenas no âmbito da sociedade, não existindo espaço para a análise dos processos contraditórios no processo educativo.

Ao enfatizar o caráter reprodutor e impositivo da educação, essa tendência não acentuou convenientemente o papel da contradição nas instâncias político-ideológicas, como também não insistiu naquilo que a educação dominante pretende dissimular: a própria contradição no seio das relações de produção e das forças produtivas. Nesse caso, o papel mediador da educação, no seu aspecto especificamente educativo, tinha apenas uma mão de direção, um sentido: o de cima para baixo (CURY, 1989, p.13).

Assim sendo, o espaço de contestação e de luta de classes é pensado apenas para além dos portões escolares, levando a crer que a dominação burguesa exercida no espaço escolar é absoluta e insuperável e conduzindo ao progressivo abandono da escola como espaço de luta.

E deste modo se confirmaria que a escola não possui em si qualquer força capaz de a fazer progredir: falta de esperança, fatalismo e responsabilização dos docentes. O que leva uns a abandonar toda a luta, outros a consagrar-se exclusivamente à política, renunciando à fachada pedagógica (SNYDERS, 1977, p.10).

Levando-se às últimas conseqüências tais compreensões, poderia se inferir que a escolha, para o professor, fica reduzida a tornar-se, consciente ou inconscientemente, um reprodutor do sistema ou desistir do trabalho educativo, como aponta Althusser (s/d, p.67-68):

Peço desculpa aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao 'trabalho' que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável- útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos.

Ainda como subproduto destas construções teóricas, ocorre a secundarização das conquistas dos trabalhadores nos avanços parciais do processo de democratização da escola, eclipsando o processo histórico, "sem referências ao passado – e paralelamente sem perspectivas de futuro" (SNYDERS, 1977, p.66) e, mais ainda, acaba-se por negar o próprio programa de lutas do movimento operário, que

[...] sem interrupção reclamou a escola como um dos instrumentos da sua emancipação; e da Comuna à Frente Popular, o desenvolvimento da escolaridade sempre foi conquistado pelas vitórias da classe operária. O prolongamento do tempo de escolaridade mínima, os começos de um tronco comum foram conseguidos, até arrancados, pela pressão das classes populares, nos momentos em que a sua situação lhes permitia exercer intensa pressão sobre o poder (SNYDERS, 1977, p.93).

Por outro lado, estas análises, que contribuíram para desmascarar a ilusão do poder redentor da escola na remissão das desigualdades, parecem ter assimilado o mesmo axioma, com sinal invertido, ao identificar similar poder na estrutura escolar para produzir as desigualdades, atribuindo excessivo peso "as disparidades escolares em vez de destacar as origens da mais-valia" (SNYDERS, 1977, p.84).

Ao inferir uma coerência funcional dos mecanismos de reprodução, as interpretações estruturalistas acabam por gerar, além da posição pessimista em relação à escola, outra postura, paradoxalmente oposta e especular da primeira, que "nos fez dar demasiada importância à escola, nos levando a ver a escola como o problema, em vez de vê-la como parte de um quadro mais amplo de relações sociais que são estruturalmente de exploração" (APPLE, 1989, p.26-27), o que poderia sugerir que, modificando-se a escola, os problemas de desigualdade desapareceriam.

Como correlato, o trabalho docente ou é interpretado como determinado univocamente pelo capital e suas determinações, ou resgatado como portador das esperanças ou mazelas do sistema educacional.

1.2 O TRABALHO DOCENTE E O ENCANTAMENTO DA RESISTÊNCIA INDIVIDUAL

Se o contexto da ditadura militar, no Brasil, conferiu a materialidade necessária para o florescimento das análises que denunciavam o peso das estruturas sobre os processos humanos, a redemocratização do país abriu espaço para a formulação de

alternativas teóricas que sustentassem a possibilidade de atuação no espaço público e na sociedade.¹⁰

Entretanto, o novo panorama democrático que contagiou as análises educacionais, na direção da transformação da escola e da sociedade¹¹, será logo confrontado com a crise econômica mundial e suas decorrências para o quadro nacional, como o aumento do desemprego, a reestruturação produtiva e a diminuição dos Fundos Públicos, subprodutos da saída neoliberal para a crise de acumulação vivida pelo capitalismo, desde começo dos anos 70, com o esgotamento do regime taylorista-fordista (FRIGOTTO, 1996).

Estas novas determinações, associadas ao colapso das experiências socialistas do Leste Europeu, abrem espaço para uma múltipla redefinição das posições teóricas e opções políticas, atingindo indistintamente os defensores do capitalismo e os seus críticos.

Com isto, o contexto de "fragmentação que marca o fenômeno da globalização neste final de século" (DOIMO, 1995, p.211) abriga, preponderantemente,

¹⁰A análise das mudanças ocorridas na configuração dos movimentos sociais ultrapassa os limites do presente trabalho. Entretanto, vale citar o interessante estudo sobre os movimentos sociais brasileiros, dos anos 70 aos anos 90, desenvolvido por Ana Maria Doimo (1995). A autora demonstra que a crescente institucionalização de relações e direitos e a criação de novas formas de participação política na relação com o Estado e na proposição de políticas públicas, que ocorreu com a redemocratização do país, aponta para a redefinição de papéis e posturas dos vários agentes e segmentos participantes dos movimentos sociais. Sendo assim, a "face expressivo-disruptiva" notabilizada nas grandes manifestações de massa, características de conjunturas políticas de crise do Estado ou de sistemas políticos fechados, foi cedendo espaço à "face integrativo-corporativa", própria de "conjunturas mais democráticas, em que o sistema político se torna mais sensível às demandas [...] podendo se estabelecer novos arranjos políticos institucionais de perfil democrático" (DOIMO, 1995, p.69).

¹¹Claudia Vianna (2001), em levantamento da produção acadêmica sobre a organização docente nas décadas de 80 e 90, aponta a emergência de temas como formação política e consciência de classe, organização sindical e participação coletiva. Segundo a autora, nos anos 80 as pesquisas são "contagiadas" pelo otimismo e pela crença na capacidade de transformação da escola e da sociedade por meio da organização docente. Os aspectos externos (condições objetivas, lideranças políticas) são enfatizados como fatores propulsores da mobilização, conscientização e, por consequência, da mudança social.

concepções que recusam ou eclipsam os processos coletivos, em nome da anunciada morte das utopias¹².

A crítica à racionalidade instrumental articula-se à recusa das análises estruturalistas, muitas vezes ingênua ou cinicamente associada às posições de esquerda em geral (MEDEIROS, 2004, p.27), e conduz ao questionamento cabal de todas as categorias do pensamento moderno, configurando a ambiência cultural da pós-modernidade.

Este denominado *campo pós-moderno*, em que pese não possa ser "sumariamente equalizado, pois inexistente a teoria pós-moderna, existem concepções pós-modernas" (NETTO, 2004, p.157), caracteriza-se fundamentalmente pela crítica da Razão e pela rejeição de

todas as formas de racionalidade que subordinavam a consciência e ação humanas ao imperativo de leis universais. Seja isto o legado do pensamento intelectual positivista ou o edifício teórico desenvolvido por Engels, Kautsky, Stalin e outros herdeiros do marxismo [!] (GIROUX, 1983, p.22).

Ou seja,

ignorando a quase centenária crítica marxista ao positivismo e ao cientificismo, instala-se nesta cultura a idéia-chave de que está em curso uma transição paradigmática, no quadro da qual esbate-se a relevância do patrimônio cultural elaborado na Modernidade [...] e dissemina-se simultaneamente a recusa seja de qualquer sistematização teórica mais inclusiva, seja a preocupação da formação de uma cultura humanista capaz de envolver mais que as expressões imediatas das conjunturas (NETTO, 2004, p.154).

Abre-se espaço então para a entificação do empírico, pela recusa da possibilidade de apreender a totalidade, e o conhecimento pretendido passa a ser o da "representação atomística da realidade como congérie de coisas, processos, fatos" (KOSIK, 1976, p.42).

¹²Francisco de Oliveira indica como a maior letalidade do neoliberalismo o fato de que "ataca as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros e metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista" (OLIVEIRA, 1995).

Esta posição, do *individualismo metodológico*, segundo análise de Medeiros (2004, p.54), apóia-se na tradição neoclássica conservadora da Economia, que ensina seus pesquisadores a decompor a sociedade em indivíduos

para então estudar detidamente o seu comportamento. Quando necessário, usualmente na análise macro [...], o comportamento individual é agregado por meio de algum procedimento específico ou tratado a partir do recurso a tipos ideais.

Estas concepções encontram ressonância no pensamento teórico da área de educação e aparecem representadas nas tendências investigativas e nas formulações para a formação dos professores das duas últimas décadas.

Nesta direção, o exame das investigações sobre o "Cotidiano Escolar", empreendidas pelo grupo de pesquisa coordenado pela professora Marli André¹³, entre os anos de 1986 a 1992, constatou que os estudos realizados voltam-se para as ações, relações e práticas que constituem a experiência escolar diária e o processo de produção do conhecimento, enfocando a ação de professores(as), alunos e comunidade escolar.

Segundo as análises do grupo de pesquisa, tais trabalhos apresentam alguns graves problemas de ordem teórico-metodológica, basicamente compreendidos na inadequada relação entre empírico e teórico, entre o sujeito e o objeto de investigação, e a falta de articulação "entre o referencial teórico enunciado e o trabalho de campo realizado" faz com que os trabalhos acabem redundando em um inventário de dados coletados reduzidos a "descrições estéreis, muito próximas do discurso do senso comum" (VALENTE e ANDRÉ, 1998, p.35).

Nas pesquisas sobre formação de professores, segundo análise de Célia Nunes (2001), a prática pedagógica escolar ganha destaque a partir dos anos 90, numa espécie de movimento de *dar voz ao professor*, com forte influência européia

¹³Estas análises foram realizadas como parte do projeto "Produção de Conhecimento e Cotidiano Escolar" (FEUSP/CNPq).

(NÓVOA, 1991, 1992, 1995; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1992, 2001; e outros) e americana (especialmente SCHÖN, 1992, 2000).¹⁴

O debate nacional passa a ser alimentado pelas contribuições de vários autores estrangeiros, em alguns casos complementares, em outros incongruentes, consubstanciando um "mercado de conceitos", que aponta para o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações (PIMENTA, 2002).

Segundo Duarte (2003), a questão epistemológica fundamental que articula este *novo protagonismo docente* e embasa muitas pesquisas e propostas no campo de formação de professores das duas últimas décadas é a epistemologia da prática, que valoriza o saber tácito do professor(a) e o conhecimento na ação, acompanhando *discursivamente* o movimento que ocorre no setor produtivo, na perspectiva da acumulação flexível¹⁵, e questiona frontalmente o modelo de formação acadêmica.

Segundo este enfoque, o professor atual deve “saber colocar as suas competências em ação em qualquer situação”, “refletir em ação”, “adaptar-se, dominando qualquer situação”, “ser admirado, por sua eficácia, experiência, sua capacidade de resposta e ajuste a cada demanda, ao contexto ou a problemas complexos e variados, bem como por sua capacidade de relatar os seus conhecimentos, seu *savoir-faire*, e seus atos, justificando-os”, e, ainda, “saber jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítica, pragmática e oportunista, em resumo, que este profissional seja autônomo e responsável” (PERRENOUD, 2001, p.25). Ou seja, investir na postura consciente e auto-reflexiva diante da práxis, tornando-se o professor que se surpreende, reflete, compreende e reformula ações (SCHÖN, 1992, p.82).

¹⁴Para um aprofundamento do debate acerca das propostas de formação de professores, nas duas últimas décadas, confira: Duarte (2003); H. Freitas (2003); C. Nunes (2001); Pimenta e Ghedin (2002).

¹⁵Sobre a análise do saber tácito no setor produtivo confira Küenzer (2002b) e Dejourn (1999).

As características do trabalho educativo e suas possibilidades de realização passam a ser consideradas a partir do professor, entendido como sujeito particular¹⁶. A escola, a cultura escolar e a ambiência do professor são reificadas e apartadas; o contexto social é no máximo mencionado como entorno ou comunidade com o qual se deve interagir.

Nesta direção, muitas pesquisas¹⁷ realizadas sobre o professor e a relação com o seu trabalho tratam de identificar em seu comportamento traços que dificultam a relação com os alunos, e, desta forma, obstaculizam a tarefa educativa, pelo exercício do poder sobre os alunos, como "paródia do verdadeiro poder", que o professor se sente incapaz de exercer (ZUIN, 2003). Ou, ainda, buscam *investigar* formas de mobilizar mudanças na identidade do professor como meio de transformá-lo em agente das mudanças que estão sendo exigidas atualmente (BAPTISTA e AGUIAR, 2003).

José Esteve (1995, p.95), no seu trabalho sobre o "mal-estar docente", freqüentemente citado em estudos sobre o trabalho docente (LAPO e BUENO, 2002; RICCI, 1999), busca integrar os aspectos sociais à compreensão da situação laboral dos professores e se propõe

estudar a situação actual dos professores, situando-a num processo histórico em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação [...]. O significado e os problemas actuais da função docente só podem equacionar-se com exatidão situando-os no processo de transformação do sistema educacional nos últimos anos.

¹⁶Heller (2002, p.115) define o *singular particular* como o homem isolado, que se reproduz ao nível da particularidade, ou seja, através de interesses e motivações particulares, "*sin darse cuenta de su puesto en el mundo, sin tener consciencia de que sus facultades eran facultades genéricas*".

¹⁷Em levantamento realizado das pesquisas sobre Trabalho Docente, através da análises de resumos de teses, dissertações e periódicos, foram identificados trabalhos com forte acento prescritivo, que discorrem sobre "função do professor", "missão", "responsabilidade na formação crítica", "condutas segregadoras", "culpabilização do aluno e da família", especialmente nos estudos relacionados à temática da Identidade Docente (Anexo 1).

Para o autor espanhol, as reformas educacionais nos países europeus, nos anos 90, surgem num momento de desencanto e ceticismo, cuja origem está no sentimento de insegurança dos professores frente às "circunstâncias de mudanças para os quais não se sentem preparados" (p. 97), contribuindo para que se instale o mal-estar docente ou *teacher burnout*, definido como "os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência, devido à mudança social acelerada" (ESTEVE, 1995, p.98).

Segundo Esteve (1995), este sentimento compartilhado pelos professores tem como fatores fundamentais:

- *aumento de exigências em relação ao professor*: para além do domínio do conteúdo, o professor é requisitado para tarefas de integração social com a comunidade e apoio psicológico aos alunos, sem se fazer acompanhar da alteração na formação do professor;
- *inibição educativa de outros agentes de socialização*, como a família, o que vai acarretando maior responsabilidade para a escola no processo formativo em geral;
- *desenvolvimento de fontes de informação alternativas* que alteram o papel transmissor do professor, obrigando-o a integrar tais meios à aula;
- *ruptura do consenso social sobre educação*, o que caracterizaria uma socialização divergente, com relação a modelos e valores de educação;
- *modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo* pelo abandono da idéia de ensino como promessa de um futuro promissor e a emergência de uma sociedade voltada para o prazer individual;
- *menor valorização social do professor* pela definição do *status* social em termos exclusivamente económicos;
- *mudança dos conteúdos curriculares*, que acaba por gerar uma permanente insegurança a respeito da atualidade do conhecimento à disposição do professor;

- *escassez de recursos materiais* pela redução de investimentos públicos na área da Educação;
- *mudanças na relação professor/aluno*, com um número crescente de casos de agressões sofridas por professores na escola;
- *fragmentação do trabalho do professor*, o que gera acúmulo de tarefas e intensificação do trabalho.

Este quadro acaba por gerar nos professores um desejo de abandonar a profissão, que pode se manifestar através de mecanismos de evasão, com um distanciamento psicológico dos problemas do cotidiano, ou mesmo o abandono real e definitivo.

Ao final de suas análises, entretanto, o autor sugere estratégias que visam adaptar os professores às mudanças, visando "superar o choque com a realidade". Entre estas proposições, encontra-se a mudança dos processos de formação inicial, "adequados à realidade prática do ensino", e, inclusive, "o estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseado em critérios de personalidade [!]" (ESTEVE, 1995, p. 117-119).

Por fim, as estruturas sociais ou *mudanças* externas são tratadas em si, restando ao professor adaptar-se e atualizar-se, sob pena de tornar-se desajustado.

1.2.1 As Políticas Educacionais e a Hiper-Responsabilização do Professor

Concomitante a esta inflexão de discursos teóricos, teremos no Brasil o desenvolvimento de um processo contraditório na direção da profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente (FREITAS, H., 2003), que se tornou o centro do debate entre governo e educadores nos anos 90 e estende-se até o presente momento.

A reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970, que marcou os anos de 1980, foi superada, nos anos de 1990, contraditoriamente, pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), *fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram*

*presentes no debate dos anos 80. A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo, o abandono da categoria **trabalho** pelas categorias da prática, prática reflexiva, nos estudos teóricos de análise do processo de trabalho, terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica (FREITAS, H., 2003).*

Em comum, a centralidade nos processos internos escolares e a redefinição do papel do professor(a), sua identidade, sua prática e saberes. Este apelo discursivo ao papel do professor isolado passa a ter implicações concretas na configuração de determinadas políticas educacionais e na organização do trabalho escolar.

Assim, é a este professor singular que a nova Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei n.º 9.394/96) confere a responsabilidade de, entre outras tarefas, "estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento" (art. 13); muito embora o texto legal, em sua versão final, tenha excluído a definição de uma série de condições para o exercício da carreira docente, que constavam no projeto aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em 1990¹⁸.

As alterações nas políticas educacionais¹⁹ ocorridas a partir dos anos 90 pretendem, segundo intenção proclamada nos documentos oficiais, responder aos

¹⁸O texto do projeto de LDB, aprovado na Comissão de Educação, assegurava entre outras condições de trabalho: piso salarial profissional nacionalmente unificado, com reajuste periódico que preservasse seu valor aquisitivo; progressão salarial por tempo de serviço; adicional para aula noturna, para regiões de difícil acesso e para professores que lecionem nas quatro primeiras séries do ensino fundamental; regime de trabalho preferencial de 40 horas semanais, com no máximo 50% do tempo em regência de classe, e o restante do tempo em trabalho extraclasse, com incentivo para dedicação exclusiva (SAVIANI, 1998, p.107). Tais definições foram substituídas, na redação final da nova LDB, por um genérico "condições adequadas de trabalho" (Lei n.º 9.394/96, art. 67)

¹⁹O Parecer 09/2001, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece, como marco institucional das mudanças nas políticas educacionais nas duas últimas décadas do século, a promulgação da LDBEN e subsequente institucionalização dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, o que, segundo o documento, "sinaliza o futuro e traça diretrizes inovadoras". (CNE, 2001, p.7). Para efeito da análise aqui empreendida, tomaremos como referência fundamental o texto do referido Parecer, por entender que ele sintetiza as tendências contidas nas Diretrizes Anteriores e se volta mais diretamente à temática do presente trabalho. Ademais, considera-se que, no campo das políticas educacional, não houve até a presente data mudanças conceituais importantes com relação à concepção norteadora das Diretrizes de 2001.

desafios educacionais postos aos países pela mundialização da economia, as transformações tecnológicas e mudanças no mundo do trabalho (CNE, 2001).

Nesta direção, destaca-se como grande dificuldade a ser enfrentada, para atingir a melhoria requerida para a educação brasileira, "o preparo inadequado dos professores, cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente" (CNE, 2001, p.4).

Estabelece-se, portanto, a *bem da educação brasileira*, a necessidade de construir, por meio das propostas de formação, um novo perfil de professor, que desenvolva as "competências necessárias para atuar nesse novo cenário", a fim de poder assumir as seguintes *tarefas*:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (CNE, 2001, p.4).

O centro da atenção desloca-se para o *desenvolvimento de novas competências*²⁰, compreendidas como a capacidade de "mobilizar conhecimentos, transformando-os em ação" (CNE, 2001, p.28). Nada se fala, entretanto, sobre as condições de trabalho necessárias, nem tampouco se ultrapassa a esfera da ação individual do professor.

Na área da capacitação docente, ganham força as chamadas *estratégias de sensibilização*, que visam resgatar a auto-estima do professor para que se adapte "ao movimento de conquistas tecnológicas e científicas", através de uma "nova postura mental", que vê "a qualidade como um ato interno à pessoa". (SILVA, 2003,

²⁰A lógica das competências, ao enfatizar a individualização dos processos educativos, a responsabilização individual pelo aprimoramento profissional, produz o afastamento dos professores de sua categoria profissional como coletivo e, em consequência, de suas organizações." (FREITAS, H., 2003, p.2).

p.3/4)²¹. O grande enfoque passa a ser o do treinamento individual, o sorteio de cursos, os projetos individuais e inclusive o auto-financiamento, atomizando cada vez mais o processo pedagógico.

Ao cabo, as soluções proclamadas ou intentadas acabam por circunscrever-se ao campo de ação individual e isolada dos professores, num processo definido por Gimeno-Sacristán (1995, p.64) como hiper-responsabilização do papel do professor, cujo efeito é "a ocultação ideológica dos condicionalismos reais dessa prática".

O suporte oferecido é o da capacitação ou *sensibilização* e as condições concretas de exercício da prática são pressupostas²².

1.3 PROFESSOR(A): DO PROTAGONISMO (DISCURSIVO) AO SOFRIMENTO (NEGADO)

Como se analisou até aqui, o movimento de idéias e políticas educacionais predominante nos últimos vinte anos tem apontado a possibilidade da melhoria da educação, através da ação do professor, que, para tanto, deve ser capacitado e sensibilizado.

Desta forma, contrapõe-se frontalmente às análises estruturalistas, que descrevem o professor como mero agente da reprodução do *aparelho de Estado*, e,

²¹Exemplo emblemático destas fórmulas de capacitação docente ocorreu no Paraná, em 1995, com a criação da "Universidade do Professor", em Faxinal do Céu, e seus treinamentos de "sensibilização", a cargo de empresas de treinamento de recursos humanos (SILVA, 2003).

²²O Parecer 009/21 do CNE, que trata das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelece na sua introdução o entendimento de que, "além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem [...] estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente; definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional." (p.5). Entretanto, este mesmo Conselho já havia aprovado o Parecer 10/97, que estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira do Magistério, a partir do que, segundo voto em separado do conselheiro João Monlevade, se institui uma forma de cálculo para o salário dos professores pela equação entre o custo-aluno e a disponibilidade de recursos, o que induz a multiplicação de jornadas de trabalho dos professores, como forma de garantir sua sobrevivência.

ao contrário, apresentam ao educador a possibilidade de mudar sua prática através da *auto-reflexão* e da capacidade de inovar.

O pressuposto da análise que sustenta tais propostas isola a ação do professor no contexto da sala de aula, ou, no máximo, do estabelecimento de ensino, fazendo ressurgir em movimento pendular a ilusão na "escola como universo preservado, ilhéu de pureza- à porta da qual se deteriam as disparidades e as lutas sociais" (SNYDERS, 1977, p.18).

Ao professar e analisar as ações isoladas de cada professor ou cada escola, as proposições supra-analisadas denunciam uma concepção voluntarista dos processos sociais, ignorando as possibilidades e limitações objetivas.

Pois, segundo Medeiros (2004, p.38),

para os idealistas e irracionalistas, a descoberta das estruturas, tendências e mecanismos geradores de eventos é uma não-questão, já que eles consideram impossível descrever a verdadeira constituição do mundo [...]. Com isto, trancafia-se o conhecimento no domínio dos eventos [...] e as estruturas sociais são reproduzidas no pensamento de maneira reificada e fantasiosa.

Esta compreensão, limitada ao conhecimento imediato da prática, quando o critério da utilidade confunde-se com a verdade, porque limitado à resolução de questões em nível da cotidianidade e da imediaticidade (HELLER, 2004), acaba encontrando solo fértil exatamente em períodos de maior alienação e crise, ou seja, quando o abismo entre o desenvolvimento social genérico e o agir humano singular se torna insustentável.

Com isto, torna-se possível fecundar concepções da "particularidade mistificada" (HELLER, 2002, p.72), seja num sentido passivo, de acomodação e fatalismo, seja numa posição do tipo *self-made-man*, conforme é destacado na pesquisa realizada pela CNTE e UNB, entre professores da rede pública: "A contradição da onipotência de um/a deus/a e a privação de um cachorro magro mede de maneira surpreendente o conflito latente em toda a vida afetiva, social, familiar dessas pessoas..." (CODO, 1999, p.12).

Desta maneira, frente a um contexto social que parece impenetrável, consubstancia-se o destino e a missão solitária do *novo professor*, "ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo" (KUENZER, 1999, p.21).

Estas teses preconizam as mudanças de atitude dos professores como forma de operar mudanças na educação e, conseqüentemente, ajustá-la ao contexto social, respondendo à chamada crise da escola, que nada mais é do que expressão da crise do regime de acumulação capitalista, para o que novas tarefas educacionais são requeridas (KUENZER, 1999).

Para tanto, articulam a concepção "subjetivista da epistemologia pós-moderna ao espírito pragmatista típico da ideologia neoliberal, isto é, a ideologia do capitalismo contemporâneo" (DUARTE, 2003, p.13). Por outro lado, reeditam uma "concepção clara e grosseiramente idealista do mundo social" (NETTO, 2004, p.158), ao creditar *discursivamente* aos educadores a tarefa do ajustamento social e econômico.

Visão similar, que confere à escola o poder de redimir as mazelas sociais, foi sustentada "pelos iluministas e materialistas dos século XVIII", no período de ascensão da burguesia, "que se via, a si mesma, como o princípio do desenvolvimento e do condicionamento histórico", e portanto com o papel de educar o resto da sociedade, a quem "só cumpre deixar que a consciência seja moldada" (VÁZQUEZ, 1977, p.158-160).

Desenha-se a reedição extemporânea de idéias e de ideais, numa estratégia de recomposição de hegemonia do discurso liberal, sob nova roupagem, que remete à análise já realizada por Marx (1974, p.17-20), acerca de tais operações:

Hegel observa em uma das suas grandes obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. [...] Os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar-se nessa linguagem emprestada. [...] As revoluções anteriores tiveram que lançar mão de recordações da história antiga para se iludirem quanto ao próprio conteúdo. [...] A revolução social não pode tirar sua poesia do passado e sim do futuro. Não pode iniciar sua tarefa enquanto não se despojar de toda a veneração supersticiosa do passado.

Assim é que a defesa da educação, naquele momento histórico (século XVIII), se articulava às necessidades postas pelo desenvolvimento do capitalismo e da consolidação da burguesia como classe hegemônica (SAVIANI, 1989), mas não se dirigia de forma igualitária a todos os setores sociais.

Mas por menos heróica que se mostre hoje esta sociedade, foi não obstante necessário heroísmo, sacrifício, terror, guerra civil e batalhas de povos para torná-la uma realidade. E nas tradições classicamente austeras da república romana, seus gladiadores encontraram os ideais e as formas de arte, as ilusões de que necessitavam para esconderem de si próprios as limitações burguesas do conteúdo de suas lutas e manterem seu entusiasmo no alto nível da grande tragédia histórica (MARX, 1974, p.19).

A rearticulação deste discurso, no presente momento histórico, de crise do regime de acumulação do capital, redução de investimentos públicos e de postos de trabalho, entre outros elementos, traz consigo elementos de farsa, que no caso do professor consiste em lhe conferir "finalidades que de longe ultrapassam suas possibilidades" (KUENZER, 1999, p.21).

Análises a respeito das relações atuais entre a esfera produtiva e os processos educativos, no denominado regime de acumulação flexível que demarca o capitalismo contemporâneo (HARVEY, 1989), têm apontado para uma perversa lógica de exclusão, que re-significa os espaços de trabalho e de qualificação:

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como "exclusão includente". São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal [...] e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias [...]. A esta lógica corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação [...], a *inclusão excludente*, ou seja, estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2002b, p.92).

Convém, portanto, lembrar a resposta contida nas Teses sobre Feuerbach, a respeito da doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária (MARX e ENGELS, 1984, p.108).

Desta forma, a partir da perspectiva do materialismo histórico, Marx (MARX e ENGELS, 1984) contrapõem-se tanto às posições idealistas que pensavam a educação com o poder de transformar, à margem ou anteriormente à mudança das circunstâncias, como às posições deterministas que acreditavam "bastar mudar as circunstâncias, à margem das mudanças na consciência, para que o homem se transforme" (VÁZQUEZ, 1977, p.161).

Tais posições antitéticas, a do idealismo e do materialismo vulgar, coincidem no esquematismo que enrijece a realidade e a aprisiona nas formas de pensamento, sem captar o movimento do real, que é dinâmico e contraditório. Como já indicado nas Teses sobre Feuerbach, esta contradição não se resolve no pensamento, mas somente na *práxis*, onde "a ação sobre as circunstâncias é inseparável de uma ação sobre as consciências" (VÁZQUEZ, 1977, p.161).

Da mesma maneira se encontram as posições defendidas, de um lado, pelo estruturalismo que descrê da possibilidade de qualquer intervenção contra-hegemônica no interior das práticas escolares, por sustentar o peso das circunstâncias sobre as consciências e, de outro, pelas posições subjetivistas, encarnadas no campo da "epistemologia da prática", que desconsideram a importância das condições concretas, ao professarem o voluntarismo, que resulta débil e inoperante.

A superação do imobilismo traz embutida a necessidade de, sem abrir mão da postura crítica de análise dos condicionamentos sociais, investigar em que medida os processos concretos indicam as possibilidades de superação da ordem vigente, no complexo processo de reprodução da vida social, entendida não apenas como espelhamento das normas vigentes mas também como reprodução das contradições aí inscritas, de vez que:

O capitalismo é o mundo da exploração, mas esse mundo nunca é propriedade exclusiva, lugar seguro e aprazível da classe dominante; esta não deixa de esbarrar com as forças de oposição – pois ela própria as suscita. [...] Todo o desenvolvimento do capitalismo se processa de maneira antagônica, sob uma forma contraditória. E é pelo desenvolvimento histórico dos antagonismos imanentes que a etapa ulterior será atingida (SNYDERS, 1977, p.12).

Uma tal crítica supõe a análise da historicidade do momento atual, que supere o "fetichismo do presente" (DUARTE, 2007, p.5) – ilusão ideológica da eternização do atual modo de produção – na perspectiva da construção do vir-a-ser da humanidade, como possibilidade inscrita nas condições já existentes.

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição do homem. [...] Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato [...] aos meios concretos que realizam esta vontade (GRAMSCI, 1991, p.47).

Desta forma, desvela-se o caráter ideológico das formas de pensamento que, ao limitar o horizonte conceitual à análise da imediatividade e dos processos isolados, contribuem para a interdição dos processos de construção de soluções mais abrangentes e transformadoras.

Faz-se necessário, portanto, penetrar o universo das práticas sociais, e no caso da presente pesquisa, da prática escolar, articulando seu conhecimento ao desvendamento dos complexos processos de construção da totalidade histórica.

1.3.1 A Prática Escolar como Reprodução Social Contraditória

A compreensão marxista a respeito do processo de formação humana assinala como traço distintivo essencial a atividade social transformadora, ou seja, o fato de que os homens produzem os seus meios de vida e a sua própria vida material, em lugar de meramente adaptarem-se às condições objetivas existentes (MARX e ENGELS, 1984).

Esta produção da natureza humana ocorre através da dinâmica essencial do trabalho, que se desenvolve através do duplo processo de apropriação- da realidade objetiva- e de objetivação- ou seja, a produção de uma nova realidade "que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de milhões de seres humanos" (DUARTE, 2004, p.117).

Por sua vez, este incessante dinamismo histórico de satisfação de necessidades e produção de novas demandas, que constitui a tônica do desenvolvimento humano, estabelece a necessidade de reprodução das objetivações que vão sendo desenvolvidas pela humanidade em cada fase de sua história, que carrega

[...] um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que cada geração transmite à sua sucessora; uma massa de forças produtivas, de capitais e de circunstâncias que, por um lado, é modificada pela nova geração, mas que, por outro lado, também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento (MARX e ENGELS, 1984, p.49).

Nesta concepção, portanto, resulta desautorizado qualquer esquematismo entre reprodução e transformação, de vez que "as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias" (MARX e ENGELS, 1984, p.49), ou seja, o processo de produzir a existência concreta é simultaneamente o processo de reproduzir e transformar²³.

Esta dimensão ineliminável da reprodução da existência ocorre tanto do ponto de vista dos indivíduos particulares quanto da sociedade, num processo simultâneo, embora não linear, onde a reprodução direta ocorre no interior da reprodução social.

El hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la autorreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad (HELLER, 2002, p.38).

²³"As condições de produção são ao mesmo tempo as condições de reprodução." (MARX, 1983a, p.53).

Entretanto, quanto mais complexa se torna a sociedade maior distância guardam entre si os processos de reprodução individual e de reprodução social. Ou seja, as necessidades e possibilidades de desenvolvimento de cada indivíduo singular se afastam do desenvolvimento alcançado pela sociedade como um todo, constituindo o terreno dos processos de alienação frente à genericidade humana, sob o domínio de relações sociais de dominação.

O trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana, mas isso tem se realizado de forma contraditória pois essas possibilidades têm sido geradas às custas da miséria, da fome, da ignorância, da dominação e mesmo da morte de milhões de seres humanos. Nunca o homem conheceu tão profundamente a natureza e nunca a utilizou tão universalmente, mas também nunca esteve tão próximo da destruição total da natureza e de si próprio (DUARTE, 2007, p.23-24).

Assim, enquanto nas sociedades menos desenvolvidas a reprodução da existência de cada indivíduo muito se aproximava do desenvolvimento geral, não pela existência de condições mais plenas, e sim pela maior limitação das conquistas culturais alcançadas pela humanidade em geral, naquele momento histórico; no capitalismo "*[...] el desarrollo de las fuerzas esenciales de la sociedad concreta y del hombre es máxima frente a todas las sociedades precedentes, es también máxima la alienación de la esencia humana*" (HELLER, 2002, p.63).

Tal processo fundamenta-se na propriedade privada dos meios de produção, que no capitalismo desenvolve a sua forma histórica mais acabada²⁴ e torna o trabalho coletivo uma potência estranha e externa aos trabalhadores individuais, pois o "mecanismo social de produção composto de muitos trabalhadores parciais individuais pertence ao capitalista" (MARX, 1983b, p.283).

²⁴O capital industrial é a forma objetiva acabada da propriedade privada. Vemos como somente agora a propriedade privada pode complementar seu domínio sobre o homem e converter-se, em sua forma mais geral, em um poder histórico mundial." (MARX, 1978, p.11-12).

Destarte, as objetivações humanas que vão sendo acumuladas historicamente, como produtos do trabalho social se divorciam dos indivíduos particulares e os subjagam, contrapondo a miséria ao enriquecimento e a qualificação à desqualificação, conforme explicitado por Marx (1983b, p.283-284):

As potências intelectuais da produção ampliam sua escala por um lado, porque desaparecem por muitos lados. O que os trabalhadores parciais perdem, concentra-se no capital com que se confrontam. É um produto da divisão do trabalho opor-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade alheia e poder que os domina. Esse processo de dissociação começa na cooperação simples, em que o capitalista representa em face dos trabalhadores individuais a unidade e a vontade do corpo social de trabalho. O processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, convertendo-o em trabalhador parcial. Ele se completa na grande indústria, que separa do trabalho a ciência como potência autônoma de produção e a força a servir ao capital.

Conforma-se uma dúplici e contraditória dimensão do trabalho humano, como execução de um trabalho concreto (*labour*) e como atividade social (*work*). Assim, enquanto cada homem particular executa um trabalho, como forma de garantir sua sobrevivência, contribui para o desenvolvimento de uma tarefa socialmente necessária, embora a forma alienada presente no capitalismo, divorcie ideologicamente estas duas dimensões (HELLER, 2002).

A reprodução direta de cada indivíduo particular se instaura sob o signo da alienação frente às objetivações genéricas, cristalizando a "individualidade em-si", ou seja, a relação não consciente do indivíduo com o mundo, que realiza sua vida "de forma espontânea, enquanto alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho" (DUARTE, 2007, p.38), que se lhe apresenta como natural, conforme expressa Heller (2002, p.115):

Miliones de hombres han cumplido seu trabajo, han hecho lo que había que hacer, sin darse cuenta de su puesto en el mundo, sin tener consciencia de que sus facultades eran facultades genéricas, sin imprimir al mundo el seno de su individualidad.

O espaço da cotidianidade, ou seja "*el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares*", nas sociedades alienadas, tende a aprisionar os sujeitos na regularidade e heterogeneidade das suas necessidades de sobrevivência imediatas, na "coexistência muda de particularidade e genericidade" (HELLER, 2004, p.37).

Entretanto, tal direção não é absoluta, antes representa a tendência dominante na atual sociedade capitalista. Isto porque a reprodução social é também a reprodução das contradições que permeiam esta mesma sociedade.

Desta maneira, a contradição fundamental do capitalismo, que é obrigado a revolucionar incessantemente suas forças produtivas e manter a estreiteza das relações de produção, sob o signo da exploração do trabalho e da propriedade privada (MARX e ENGELS, s/d), invade o campo da reprodução social, que passa a ser tensionado entre as exigências crescentes da socialização das forças produtivas e a apropriação privada dos meios e produtos do trabalho.

Esta mesma relação contraditória frente ao trabalho, como atividade em-si e como produção da riqueza genérica da humanidade, engendra as forças de superação da alienação, que se explicita pelo confronto cada vez mais agudo entre forças produtivas e relações de produção, pano de fundo das constantes crises econômicas e sociais, conforme já indicavam as análises de Marx e Engels (s/d, p.17):

A sociedade burguesa, que fez surgir gigantescos meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro que já não pode controlar as forças internas que pôs em movimento com suas palavras mágicas. [...] As forças produtivas de que dispõe não mais favorecem o desenvolvimento das relações de propriedade burguesas; pelo contrário, tornaram-se por demais poderosas para essas condições, que passam a entravá-las [...] O sistema burguês tornou-se demasiado estreito para conter as riquezas criadas no seu seio. De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição de meios de evitá-las.

A escola, como um dos espaços de reprodução social, abriga também este movimento contraditório entre as necessidades mais elevadas que vão sendo criadas socialmente e a alienação frente às produções da humanidade, indicando direções díspares, acerca das funções sociais da escola., conforme analisa Kuenzer (1999, p.6-10), em estudo sobre os atuais dilemas da relação educação e trabalho, sob a égide do capitalismo contemporâneo:

A crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, [...] compreendido enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores. [...] Ao tempo em que as novas demandas [...] passam a requerer para o conjunto dos trabalhadores a formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada através de sistemas educacionais seletivos.

Historicamente, portanto, o espaço do trabalho escolar vai sendo constituído pelas demandas contraditórias que o desenvolvimento social e econômico estabelece, abrigando em seu interior não somente as contraditórias determinações hegemônicas, mas também refletindo os efeitos dos conflitos de classe e orientações contra-hegemônicas, ou seja:

Los elementos de la experiencia escolar que ocultan o que revelan algo de la estructura social tienen como transfondo la conformación política e ideológica de la sociedad. Pueden indicar diversos grados de alienación social o bien la apropiación de conocimientos necesarios para la transformación social. Lejos de representar un sistema ideológico constante y coherente, las concepciones sociales contenidas en la práctica diaria de las escuelas recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país, así como nociones diversas que expresan los propios actores del proceso escolar. [...] Es importante tener en cuenta, sin embargo, que en la escuela no sólo se dan procesos de reproducción de relaciones sociales y de poder, se dan además procesos de resistencia y de lucha (ROCKWELL e MERCADO, 1999, p.49-51).

Um primeiro aspecto, onde se expressa essa dúplice direção, é a relação da prática escolar com o conteúdo do seu trabalho e, por conseqüência, com a forma como se articula a sua função social. Ou seja, a partir da compreensão de que a escola atua no espaço da reprodução social (e de suas contradições), depreende-se o fato de que seu papel fundamental dirige-se à transmissão dos conteúdos culturais necessários a esta reprodução, em cada época histórica. Sejam estes conteúdos expressos sob a forma curricular, sejam eles inculcados mediante as práticas concretas – o que já se designou como "currículo oculto" (APPLE, 1989) –, a questão central é que a prática educativa toma por referência o patrimônio cultural da humanidade, isto é, as objetivações genéricas humanas.

Newton Duarte (2007), apoiado nas análises de Heller (2002; 2004), aponta como conteúdos da prática educativa escolar as objetivações genéricas em-si "que formam a base da vida cotidiana e são constituídas pelos objetos, pela linguagem e pelos usos e costumes", e se dirigem à reprodução do indivíduo e as objetivações genéricas para-si que "formam a base dos âmbitos não-cotidianos da atividade social e são constituídas pela ciência, pela arte, pela filosofia, pela moral e pela política", e se voltam para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo (DUARTE, 2007, p.33).

Ou seja, a reprodução direta da vida particular, denominada por Duarte (2007) de *individualidade em-si*, ocorre no espaço do cotidiano, uma vez que:

Todo hombre al nacer se encuentra en un mundo ya existente, independiente de él. Este mundo se le presenta ya constituido y aquí él debe conservarse y dar prueba de capacidad vital. [...] Ante todo debe aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, esto es, debe conservarse en el modo necesario e posible en una época determinada [...] Por consiguiente, la reproducción del hombre particular es siempre reproducción de un hombre histórico, de un particular en un mundo concreto (HELLER, 2002, p.41-42).

Se em outras épocas históricas esta reprodução direta prescindia da educação formal, à medida em que a sociedade se complexifica as necessidades básicas vão se multiplicando, requerendo também o concurso da educação escolar. Notadamente

com o advento da sociedade urbana, trazido pela industrialização, a exigência de letramento mínimo e de assimilação de determinados costumes e aprendizagem de normas sociais faz da escola um espaço importante deste aprendizado (SAVIANI, 1997).

Por outro lado, os conteúdos escolares se dirigem também à esfera das objetivações genéricas para-si, seja por derivação das exigências de formação do trabalho, seja pela pressão e luta dos trabalhadores na incorporação de conteúdos mais amplos (SAVIANI, 1991).

Como já assinalado anteriormente, este processo expressa a contradição permanente do desenvolvimento do capital, entre o enriquecimento das forças produtivas e o aprisionamento das relações sociais de produção, e, embora sejam gestados conteúdos mais complexos e ricos,

a sociedade atual [...] cria entre a maioria da população e os bens culturais elevados da humanidade uma barreira quase intransponível, constituída pela difusão maciça de lixo cultural e pela precariedade da educação escolar [...] contribuindo decisivamente para o esvaziamento dos indivíduos (NETTO, 2004, p.147-148).

Como decorrência, Duarte (2007) defende que a escola assuma a tarefa de "enriquecer o indivíduo", através do acesso aos conhecimentos mais elevados, que, ao invés de satisfazer as necessidades de reprodução espontânea, em-si, produza necessidades mais elevadas, como forma de resistência à mercantilização da vida, que superficializa a necessidade de conhecimento.

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior (DUARTE, 2007, p.58).

Desta forma, a educação escolar estaria contribuindo para a construção de individualidades, que superem o particularismo imediatista e pragmático e se dirijam à relação consciente com o mundo, dentro das possibilidades estabelecidas nas condições da sociedade atual.

Este processo, segundo Heller (2004, p.40) é possível, ainda que somente tendencialmente, quando por meio da relação com as objetivações genéricas (ciência, arte, trabalho criador, política, filosofia e moral), os sujeitos conseguem ordenar a hierarquia espontânea das necessidades particulares, a partir de determinada concepção de mundo, que passa a dirigir os esforços conscientes na relação com o mundo e na "condução da vida".

Até aqui, analisou-se a relação da prática escolar com a genericidade em-si e para-si, ou dito de outro modo, a reprodução alienada e a possibilidade de transformação, sob a perspectiva da relação com os conteúdos do trabalho educativo, na direção da reprodução da existência.

Entretanto, é preciso indagar em que medida a realização concreta da atividade escolar, ou seja, o trabalho educativo, realizado pelos trabalhadores(as) da educação, se relaciona com estas dimensões contraditórias, e como atua na relação com os conteúdos educativos e a função social da escola. Isto porque, "a educação [...] é ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1997, p.15).

Desta forma, se as contradições se expressam nos produtos do trabalho humano, que originam os conteúdos do trabalho escolar, tanto mais se exprimem na realização do trabalho educativo, que apresenta a dupla face de realização de trabalho concreto e de venda da força de trabalho, ou seja, de reprodução direta e reprodução social.

Ocorre que, para além da necessidade de reprodução direta do trabalhador docente, apresenta-se a dimensão social da realização do trabalho educativo, ou seja, a sua natureza socialmente necessária, que justifica o seu assalariamento, isto porque, na sociedade capitalista,

[...] el producto del trabajo debe siempre satisfacer una necesidad social y encarnar el tiempo de trabajo socialmente necesario. Si un producto no satisface ninguna necesidad social o es fabricado en un tiempo de trabajo superior al socialmente necesario, no se puede hablar de work [trabalho socialmente necessário] sino sólo de labour [execução de uma atividade concreta] (HELLER, 2002, p.205).

Esta dimensão genérica, como já destacado, no caso do trabalho educativo é perpassada pelas contradições da luta de classes que re-significam, conforme seus projetos e necessidades históricas, os termos do *socialmente necessário*; assim, enquanto para o projeto burguês é possível sustentar a realização do trabalho educativo de "maneira pragmático-utilitária, o que é uma característica típica da reprodução da vida cotidiana" (DUARTE, 2007, p.53), na perspectiva do projeto da classe trabalhadora é preciso ir além do conformismo consuetudinário, o que implica romper com a regularidade da cotidianidade alienada.

A contradição entre a realização do trabalho como *work* e o trabalho como *labour*, que termina por alienar a sua natureza genérica, no caso do trabalho educativo guarda especificidades em razão da sua natureza própria, conforme descreve Duarte (2007, p.56):

Em outros tipos de trabalho o produto não pode ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. [...] Mas isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social.

A tese defendida pelo autor é, portanto, que a realização alienada, submetida à particularidade do trabalho docente, inviabiliza a efetivação da função social da escola que busca a superação da ordem vigente, no sentido emancipatório. Esta posição é corroborada pelas análises gramscianas, acerca do papel do professor:

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais *instruídos*, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta- e com a ajuda de seu ambiente social- a "bagagem" acumulada. [...] O nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes sociais [...] (GRAMSCI, 1978, p.131-132).

Antes, entretanto, que se vislumbre nas análises do autor italiano uma culpabilização do professor, ou a crença no poder revolucionário da escola em si, Gramsci (1978, p.132) alerta que "a reforma não era uma coisa tão simples como parecia, não se tratava de esquemas programáticos, mas de homens, e não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão."

Este complexo social, que se move através dos "antagonismos imanentes", abarca em si não somente as determinações da alienação, mas as possibilidades de superação coletiva, ou seja, nas próprias condições de existência estão contidas "os motivos e a força necessários à sua luta" (SNYDERS, 1977, p.12).

Trata-se de uma batalha contínua e tormentosa, que implica lutar pela superação das condições presentes, vivendo neste presente e sob tais condições, buscando ultrapassar as meras necessidades, sem entretanto negligenciá-las, em direção à criação de "uma nova forma ético-política, como fonte de novas iniciativas" (GRAMSCI, 1991, p.53).

Este processo, que emerge do próprio desenvolvimento dialético, não pode ser creditado a criações especulativas, nem tampouco a arroubos voluntaristas, mas, ao contrário, adquire consequência histórica à medida em que se apóia em forças sociais coletivas, conforme explicita Snyders (1977, p.12):

O proletariado tem de contribuir com um esforço imenso para ultrapassar as suas próprias divisões, concentrar-se numa força única, escapar às mistificações das ideologias dominantes; donde se deduz que a vanguarda da classe operária, os sindicatos e o partido desempenham um papel insubstituível: fazer jorrar das massas esta verdade combativa de que são portadoras, mas que tantos riscos corre de ser sufocada, dispersada, esmigalhada, contrariada.

Em síntese, a luta pela construção de uma escola voltada para o sentido da emancipação humana, ou seja, que contribua para o desenvolvimento mais elevado da humanização, articula-se com a luta pelas condições de realização do trabalho educativo nesta perspectiva, ainda que se compreenda não ser possível o

alcance pleno de tais objetivos na atual sociedade de classes, conforme adverte Saviani (1989, p.96-97):

As condições de exercício da prática educativa estão inscritas na essência da realidade humana, mas são negadas pela sociedade capitalista, não podendo se realizar aí senão de forma subordinada, secundária. [...] O exercício pleno da prática educativa só é possível num tipo de sociedade que se delinea no horizonte de possibilidades das condições atuais mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque a plenitude da educação, como, no limite, a plenitude humana, está condicionada à superação dos antagonismos sociais. Ora, ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista, inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir.

Trata-se, portanto, como salientado acima, de um processo de lutas históricas e coletivas, tão complexas e diversas quanto é igualmente complexo o dinamismo social em que se inscrevem, e eis porque não há neste caso fórmulas, receitas ou demiurgos.

Pois,

a história é precisamente o resultado de numerosas vontades projetadas em direções diferentes e de sua múltipla influência sobre o mundo exterior. [...] A vontade move-se sob o impulso da reflexão ou da paixão. Mas as alavancas que, por sua vez, determinam a reflexão e a paixão são de natureza muito diversa (ENGELS, 1975, p.108).

Entre as várias formas de lutas, resistência e organização que são forjadas pelos trabalhadores(as) em geral e pelos trabalhadores(as) em educação em particular, em direção à construção de um novo projeto para a escola e a sociedade, destacamos, na presente pesquisa, o papel desempenhado pela organização sindical dos professores(as) e sua relação com o trabalho docente.

Sem desconsiderar a importância que outras formas de organização coletiva da sociedade civil (movimentos populares, ONGs, partidos e outros) representam neste processo de lutas, o sindicato aparece como a forma de representação que organiza os professores(as) a partir do seu trabalho, "alvo primeiro de suas lutas políticas" (ARROYO, 1985, p.7).

Os sindicatos estão relacionados às reivindicações "econômico-corporativas" (GRAMSCI, 1991), expressão das demandas da reprodução direta, construídas na cotidianidade, mas podem também vir a estabelecer elos com formas de lutas que transcendam a particularidade do grupo social que representam, em direção a metas *genérico-humanas*, à medida em que se compreende que os obstáculos à melhoria das condições de trabalho, em sentido estrito, não se equacionam no espaço imediato do local de trabalho, mas têm raízes no sistema político, cultural e econômico mais amplo.

1.3.2 A Organização Sindical dos Trabalhadores(as) em Educação e o Trabalho Docente

A natureza dúplice e contraditória do trabalho que atravessa os conteúdos do trabalho educativo e a forma concreta de realização do trabalho docente se manifesta também nas lutas sindicais dos educadores(as), premidos pelas necessidades de reprodução direta, através da execução do seu trabalho (*labour*) e a busca de realização do seu trabalho social, em um contexto atravessado por antagonismos sociais, conforme analisado anteriormente.

A propósito, Mandel (1987, p.16) já observara que tal dilema acompanha historicamente o movimento operário, reproduzindo a tensão entre a reprodução individual e o desenvolvimento de metas genéricas:

[...] uma contradição que é inerente ao movimento operário, pelo menos nos países imperialistas, desde que existem organizações de massa. Por força das circunstâncias, as ações dos trabalhadores sempre estão orientadas para objetivos imediatos: reivindicações materiais, legislação social, conquista de direitos políticos, luta contra as repressões etc. [...] acompanhados ou não de propaganda abstrata em favor do socialismo.

Estas lutas específicas pelas condições de trabalho, podem, na maioria das vezes, reduzir-se à dimensão da reprodução em-si, circunscrevendo o grupo profissional à sua corporação, o que, no caso da escola, tende a contrapor o movimento dos educadores aos destinatários de seu trabalho social.

Nesse sentido é possível dizer que, de certo modo, quando um professor, em função de seus salários aviltados, raciocina que vai dar uma aula menos boa porque o seu salário é menor, ele está, talvez, agindo de forma semelhante à atitude que tiveram os trabalhadores da produção material quando da introdução da maquinaria. [...] O trabalhador se revoltava contra as máquinas, destruindo-as, quando, na verdade, seus inimigos não eram as máquinas mas os donos das máquinas, os capitalistas. Se nós não levarmos em conta essa problemática corremos o risco, entre os trabalhadores da educação, de também dirigir a nossa luta contra o alvo errado, o aluno, os próprios trabalhadores, e não contra os beneficiários dessa ordem, a burguesia capitalista (SAVIANI, 1991, p.117).

Entretanto, a mesma situação de exploração fornece a fonte de contato com os demais segmentos sociais da classe trabalhadora, alargando a compreensão sobre os problemas enfrentados no cotidiano do trabalho:

A nova consciência e nova prática dos trabalhadores da educação é se sentirem como *trabalhadores* e sentirem necessidade de se associarem como tais, e organizarem sua luta nos mesmos moldes dos trabalhadores da produção, do comércio... e sobretudo se sentirem solidários, nos mesmos objetivos de questionar o modelo sócio-político e econômico, o Estado, a organização do trabalho que os gera e explora como trabalhadores (ARROYO, 1980, p.18).

Esta relação entre as chamadas demandas corporativas e as lutas sociais e educacionais mais gerais tem sido objeto de análise de diversos trabalhos sobre os Sindicatos dos Trabalhadores em Educação.

A pesquisa que realizamos sobre a organização sindical dos trabalhadores em educação da Rede Estadual do Paraná e da Rede Municipal de Educação de Curitiba indicou que:

Ainda hoje, grande parte do trabalho sindical tem sido comprometido com a luta cotidiana pela manutenção dos direitos conquistados, constantemente ameaçados. No entanto, para além destas questões (e incluindo estas), o movimento dos trabalhadores(as) da educação vem incorporando crescentemente lutas mais gerais pela defesa da escola pública, gratuita, democrática e de qualidade, buscando a articulação com outros setores da sociedade. Os seminários, congressos e conferências passaram, então, cada vez mais, a incluir temáticas educacionais: desde a carreira e formação profissional, até a gestão democrática, os recursos públicos, a qualidade do ensino e as políticas educacionais (NUNES, 1998, p.233).

Na mesma direção, João Monlevade (1992, p.184), em palestra proferida por ocasião da 6.^a Conferência Brasileira de Educação (São Paulo, 1991), analisou a progressiva incorporação da temática educacional por parte do movimento dos trabalhadores(as) em educação. Segundo ele, pode-se dividir essa discussão em três grandes momentos:

o primeiro, de 1965 a 1980, em que éramos predominantemente caixa de ressonância da política educacional do Estado ou da produção acadêmica; o segundo, de 1980 a 1987, em que éramos agitado palco de debates, e o terceiro, de 1987 para cá, em que temos sido produtores e defensores de propostas.

Outros trabalhos de investigação teórica têm apontado, ainda, a importância dos sindicatos como espaço de formação, não apenas política, mas também educacional, despertando e redirecionando o interesse para o debate pedagógico e formação teórica (GÉGLIO, s/d; RIBEIRO, 1984; FRIGOTTO, 1996).

Esta organização sindical, que se constitui historicamente, a par das mudanças na configuração do trabalho educativo, tende a aproximar os trabalhadores(as) em educação das lutas sociais mais gerais, distanciando-os do estatuto originário de "mestre-escola", que guardava traços característicos do trabalho artesanal e da aspiração ao *status* de profissional liberal, não obstante as contradições internas:

Os professores sentem-se por seu saber superiores aos aldeões; entretanto, a baixa remuneração que percebem impede-lhes a adoção de um modo de vida típico da burguesia. [...] O que legitima moralmente esse exílio é o sonho de ser árbitro, para continuar o conselheiro escutado de cada um, sem se ligar a ninguém (NÓVOA, 1991, p.126).

Neste sentido, as lideranças que se constituem, no seio deste processo de organização coletiva do trabalho docente, cumprem um importante papel na ampliação de horizontes políticos e conceituais da corporação profissional, conforme destaca Ribeiro (1984, p.259):

Essas lideranças destacadas vão, de um lado, sendo criadas e formadas (educadas) pela categoria que delas necessita e, de outro, vão também sendo criadas e formadas (educadas) pela força que representa, na sociedade como um todo, o popular, isto é, pela classe social fundamental dominada. Só assim vão superando a um tempo o peleguismo e o corporativismo e, com este, o saudosismo, isto é, a ilusão de solucionar os problemas postos pela realidade presente através da recuperação de situações passadas.

Isto porque, segundo considera Heller (2002, p.294), a atividade política tende a representar a superação da consciência cotidiana, especialmente para as classes oprimidas que, *"sólo se convierten en factores políticamente activos cuando surge un cierto mínimo de consciencia colectiva, es decir, cuando se comprende que existen intereses comunes, cuando se constituye la consciencia del nosotros."*

Obviamente, esta atividade política também carrega as mesmas contradições da sociedade em que se inscreve, que exerce sua determinação no sentido de integrar as reivindicações e a própria natureza da tarefa política ao particularismo e à regularidade da vida cotidiana, donde a burocratização aparece como expressão da face reiterativa da política (VÁZQUEZ, 1977).

Com isto, as lideranças políticas que se orientam no sentido da construção de uma prática transformadora carregam o duplo desafio de contribuir para a elevação de horizontes do seu grupo social, estabelecendo *"una lucha tenaz también contra la consciencia cotidiana de sus seguidores"* (HELLER, 2004, p.297), sem entretanto, perder a organicidade, que consiste em:

[...] imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente [...] que encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos [...]. Assim sua relação com as massas deve apresentar a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, na qual são elaborados e tornados coerentes os princípios e os problemas que as massas colocam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1991, p.18).

Esta relação de representatividade e organicidade, como forma de construção de uma força coletiva histórica, não pode prescindir do conhecimento concreto das possibilidades e limites existentes na prática social e laboral dos trabalhadores(as) em educação, sem o que se reduzem "a relações de natureza puramente buro-

crática e formal", e os dirigentes se tornam "uma casta ou um sacerdócio" (GRAMSCI, 1991, p.138-9).

Nesta direção, ressalta-se como fundamental o exame das condições de trabalho dos educadores(as), a fim de identificar as condições históricas da superação dos limites da realização do trabalho em-si, em busca da construção do trabalho educativo articulado às metas genérico-humanas.

Em verdade, a situação de crise da educação não é outra coisa senão a expressão da incapacidade da ordem capitalista de resolver os problemas que ela própria criou. É nesse sentido que a solução desses problemas coloca claramente os trabalhadores da educação numa frente comum de luta junto aos demais trabalhadores pela transformação da ordem vigente. [...] Nesse sentido, a identificação passa não pela forma (redução da forma do trabalhador pedagógico à forma do trabalho industrial), mas pelo significado que essa produção não material, ou seja, o saber, tem tanto para os educadores quanto para os trabalhadores em geral (SAVIANI, 1991, p.116).

O próximo capítulo examina pesquisas sobre as condições de realização do trabalho na sociedade capitalista contemporânea, destacando a situação específica dos trabalhadores(as) em educação, em relação ao sofrimento no trabalho e suas possibilidades de enfrentamento.

2 O SOFRIMENTO DO (NO) TRABALHO: DA NECESSÁRIA DENÚNCIA AO ENFRENTAMENTO

*Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Pelo prazer de chorar e pelo estamos aí
Deus lhe pague*

Chico Buarque

Michael Apple (1989, p.55), ao discorrer sobre as abordagens teóricas a respeito da escola, narra uma história infantil, entre um urso e um alce, em que o primeiro indaga se o amigo gosta de charadas, ao que este responde: "Não sei. Qual o gosto delas?". Segundo o autor, a maior parte dos reformadores e pesquisadores educacionais têm operado com a lógica do urso, a do desvendamento de charadas, enquanto ele aposta que, para além da construção de teorias externas à escola, é possível refinar esta compreensão em direção a uma análise das características internas da escola em conexão com as condições estruturais.

Ou seja, não há uma única resposta unidimensional possível se queremos entender os processos concretos. Sem renunciar à perspectiva crítica, de análise dos condicionantes objetivos, é possível aprofundar o conhecimento dos processos contraditórios que ocorrem no interior das esferas superestruturais.

Apesar da tentativa sempre freqüente de atribuir ao estudo dos processos humanos a velha antinomia entre o estudo dos processos empíricos isolados ou do estruturalismo economicista, como explanado no capítulo anterior, entendo ser possível afirmar a perspectiva marxista de análise dialética, a partir do entendimento de que:

Marx e Engels jamais negaram a relativa autonomia do desenvolvimento dos campos particulares da atividade humana [...] Negam apenas que seja possível compreender o desenvolvimento [...] com base exclusivamente ou precipuamente em suas conexões imanentes. Tais conexões imanentes existem, sem dúvida, na realidade objetiva, mas como momentos do conjunto do desenvolvimento histórico, através do intrincado complexo de interações (LUKÁCS, 1968, p.15).

Dentro da perspectiva que busca superar as limitações tanto das análises estruturalistas quanto das investigações empiristas, recuperando a interação dinâmica entre sujeito e totalidade e reinserindo (teoricamente) o professor como sujeito concreto na estrutura social, alguns estudos vêm buscando captar as repercussões das mudanças sociais e ocupacionais na vida dos trabalhadores, em geral, e dos professores(as), em particular (CODO, 1999; DEJOURS, 1992, 1999; KÜENZER, 1999, 2001; LAPO e BUENO, 2002, 2003).

Na área da Psicopatologia do Trabalho, Dejours (1992; 1999) tem procurado através de seus estudos²⁵ compreender o sofrimento do trabalho na interação com o tipo de sociedade em que vivemos. Segundo o autor, o momento atual vem sendo freqüentemente designado como um período de *crise da civilização* e coincide com a desilusão do após-guerra e a contestação da *sociedade de consumo*:

A perda da confiança na capacidade da sociedade industrial em trazer a felicidade, o desenvolvimento de um inegável cinismo, a nível dos órgãos dirigentes, acabam numa contestação do modo de vida como um todo. A droga e as toxicomanias, temas privilegiados da *crise da civilização*, são testemunhas de uma nova procura, onde interessa sobretudo o prazer de viver, e que diz respeito tanto aos filhos da burguesia quanto aos da classe operária (DEJOURS, 1992, p.24).

Coincide nesta direção a análise feita por Doimo (1995, p.65) sobre o contexto brasileiro na década de 90; ela revela "que a base social formada por jovens desempregados e por filhos de operários tem sido suscetível aos apelos de grupos neofascistas que pregam a intolerância e a violência, como substituto da forma política."

A propósito, estudo realizado por Rego (2006) sobre a criminalidade aponta que em Brasília o envolvimento de "rapazes da classe média e alta em crimes é cada vez mais freqüente, respondendo por metade das ocorrências" e atingindo o percentual de 70% nas áreas nobres, desafiando a lógica difundida no senso comum de que

²⁵No presente trabalho, partiremos das referências analíticas trazidas pelas seguintes obras de Dejours: "A Loucura do Trabalho", editada na França em 1980 e publicada no Brasil, em sua primeira edição, em 1987, e "A Banalização da Injustiça Social", editada na França em 1998 e publicada no Brasil em 1999.

"a desigualdade econômica é responsável pelo aumento da criminalidade". Segundo a autora, é possível entender que o tipo de sociedade em que vivemos no final do século esteja contribuindo para acentuar o poder do dinheiro como substituto da identidade pessoal e coletiva, ou seja, "para ser é preciso ter".

A este respeito, Marx (1978, p.170), já indicava em 1844 que

a propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, utilizado. [...] Em lugar de todos os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do *ter*.

Constata-se, portanto, no momento atual, a reedição sob nova forma das velhas tendências do movimento de acumulação do capital que reifica as relações humanas, "preenche todos os espaços e penetra todos os interstícios da existência individual" (NETTO, 1996, p.86), estabelecendo uma simbiótica relação com o espaço de trabalho, reconhecido como a protoforma da alienação, que hoje se espraia indistintamente para os tempos de não-trabalho.

Como este processo atinge as pessoas, como elas têm reagido à "ubiquidade do poder capitalista" (NETTO, 1996, p.88) e à guerra econômica que marca o contexto da globalização e usa como armas a competitividade, a demissão em massa e a exigência de sempre maior produtividade? (DEJOURS, 1999).

Segundo Dejours (1999), há um componente perverso na crise atual, a adesão ao discurso economicista que leva à banalização da injustiça social, proclamada como mal necessário. Desta forma, através de uma sinistra inversão, o sofrimento alimenta a maquinaria da guerra econômica, ao invés de desativá-la.

No processo de construção de estratégias de defesa para o sofrimento, que é considerado como adversidade, e não como injustiça, homens e mulheres adotam um comportamento de "normalidade sofrente", que os permite tolerar o que é intolerável (DEJOURS, 1999, p.36).

Fator decisivo para este processo de acomodação ao sofrimento, segundo o autor, é a fragmentação dos processos de trabalho e a fragilização das formas de organização coletiva, que conduzem à culpabilização individual. Assim,

em situações de trabalho comuns, muitas vezes os trabalhadores não têm como saber se suas falhas se devem à sua incompetência ou a anomalias do sistema técnico. E essa fonte de perplexidade é também causa de angústia e sofrimento, que tomam a forma de medo de ser incompetente, de não estar à altura ou de se mostrar incapaz de enfrentar convenientemente situações incomuns ou incertas, as quais, precisamente, exigem responsabilidade (DEJOURS, 1999, p.31).

Esta seria, segundo Heller (2002, p.106, 112), a forma de reagir típica do sujeito circunscrito à particularidade, que tende a interpretar as questões por referência ao seu "pequeno mundo", sem articulação consciente com as dimensões genéricas da existência humana.

La autorreproducción del particular construido en torno a la particularidad presenta conflictos en la mayoría dos casos en una sola dirección: afirmarse y satisfacer sus necesidades del mejor modo posible, en el mundo tal como es. [...] La particularidad se lamenta de tales conflictos, bajo la forma del descontento [...] y vive con el continuo sentimiento de no poder hacerlo de outro modo. O destino se le aparece siempre como una potencia suspendida sobre él.

Continua Dejours (1992, p.166-167):

[...] a resposta que cada um dá individualmente ao sentido do seu sofrimento depende fundamentalmente da maneira pela qual está engajado nas relações sociais [...]. Na falta de uma construção do sentido do sofrimento nas relações sociais, o sujeito tende a voltar-se para uma posição dita "individualista" [...], [pois] não há nenhuma chance de o sofrimento levar à formulação de opiniões enunciáveis no espaço público e na cidade. [...] A consequência disso é o desânimo, a decepção, às vezes até o desespero.

Com isto, as fórmulas cunhadas pelo pragmatismo, reeditado em tempos pós-modernos e neoliberais, ao invés de contribuir para o desvendamento dos mecanismos ocultos ao sofrimento e à injustiça social, acaba por enredar o indivíduo num círculo fechado de respostas imediatas e superficiais, que, ao cabo, terminam

por culpabilizar a vítima pelo próprio sofrimento, num processo também denominado por Freitas (2002) de "internalização da exclusão".

Este isolamento é induzido não apenas por uma concepção que descrê dos mecanismos coletivos ou da possibilidade de superar o presente, mas também reforçado pelas condições de existência da contemporaneidade, que fragmentam as relações humanas, estereotipando-as em múltiplos e justapostos papéis sociais, compreendidos como reações mecânicas assimiladas com vistas à convivência social.

Desta forma, segundo Heller (2004, p.93-94), na

estrutura própria do papel social, degradam-se as relações sociais, que deixam progressivamente de ser elementos qualitativos para serem apenas quantitativos. Por muitos que sejam os papéis sociais desempenhados por um sujeito, sua essência se empobrecerá [...] e, na medida em que os modos de comportamento convertem-se em papéis estereotipados, as transformações se mantêm como meras aparências.

Assim, as relações entre as pessoas aparecem como relações entre coisas, assim como a relação consigo. Os sujeitos passam a ser regidos por normas externas, prescrições e significados alheios que ordenam suas vidas, sem nenhum sentido de controle efetivo sobre o seu destino e suas escolhas, restando-lhes tentar cumprir o esperado socialmente, sob pena de tonarem-se desajustados.

O sofrimento aumenta porque os que trabalham vão perdendo gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar. [...] Com isto, homens e mulheres criam defesas contra o sofrimento padecido no trabalho. [...] Estratégias de defesa particularmente preocupantes porque nos ajudam a fechar os olhos e tolerar a sorte reservada aos desempregados e aos novos pobres numa sociedade que todavia não pára de enriquecer (DEJOURS, 1999, p.17-18).

Estas configurações societárias atingem de forma extensiva, ainda que de maneira diferenciada, os mais variados setores sociais e atividades de trabalho. Nesta direção, Kuenzer (2001) procurou analisar como as mudanças no mundo do

trabalho vêm afetando o denominado campo do trabalho não-material²⁶, onde se incluem a educação, a saúde e profissões liberais.

Segundo a autora, o processo de intensificação da exploração no chamado setor de serviços acentuou-se com a crise do capitalismo no final do século passado e início deste; estes serviços,

forçados a se reorganizarem para serem competitivos e assegurar acumulação, desencadearam as estratégias próprias da reestruturação produtiva [...] combinando complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas formas de articulação entre qualificação/desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de mecanismos de descentralização, em particular, a terceirização.

O mesmo ocorrendo nos espaços públicos, pela materialização das políticas de *Estado mínimo*, que tendem a incorporar a lógica do mercado, "submetendo a prestação do serviço público ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados" (KUENZER, 2001, p.5).

Do ponto de vista do sofrimento do trabalho, Kuenzer (2001, p.10) destaca que a natureza não inteiramente objetivada do trabalho não material leva a uma constante tensão entre o trabalho com conteúdo pessoal, concreto, e a forma materializada pelo contrato de trabalho, que tende a limitar a realização plena da

²⁶No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:

- a) o resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. *A produção capitalista só aplica em forma muito limitada.* Essas pessoas, sempre que não se contratem oficiais etc., na qualidade de escultores etc., comumente (salvo se forem autônomos trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção apenas formalmente capitalista.* Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.
- b) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e *pela própria natureza da coisa não se dá senão em algumas esferas* (necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimento. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista." (MARX, 1985, p.119).

relação sujeito-objeto e "não permite o completo retorno das energias despendidas, no sentido da satisfação do trabalho".

Corroborando as análises de Dejours (1999) a respeito das estratégias de defesa para evitar o sofrimento, a autora aponta a tendência crescente ao não envolvimento com o trabalho, uma vez que "quanto mais se ampliam as necessidades de professores [...] mais crescem as impossibilidades de realização profissional e de intervenção social destes profissionais, dos quais muito se exige, e que muito exigem de si mesmos" (KUENZER, 2001, p.10).

Esta dissonância entre as exigências e as condições do trabalho docente já haviam sido objeto de análise de outro estudo de Kuenzer (1999) sobre as políticas de formação de professores. Segundo a autora, as propostas governamentais nesta área gestadas nos anos 90 têm perversamente apontado uma hierarquização do sistema educacional, organicamente articulado ao modelo excludente da atual etapa de acumulação do capital, construindo a identidade do *professor sobran*te, ou seja, aquele que irá atuar nas escolas públicas de ensino fundamental, tendo como destinatários do seu trabalho, os alunos *sobran*tes, os que de antemão estão excluídos do sistema formal de trabalho, para os quais é necessário

[...] apenas educação fundamental para não serem violentos, embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos do narcotráfico, não matem pessoas, não explorem crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam AIDS, não destruam a natureza, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do *desenvolvimento* (KUENZER, 1999, p.17).

Com isto, acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão.

As tendências crescentes de abandono da profissão foram analisadas por Lapo e Bueno (2003, p.11), em pesquisa sobre as razões do desligamento do emprego ou da profissão por professores da rede estadual de São Paulo, no período de 1990-

1995, quando se verificou, a partir de dados da Secretaria Estadual de Educação, "um aumento da ordem de 300% nos pedidos de exoneração do magistério".

Segundo as autoras, a articulação de fatores externos, como a organização do trabalho e o contexto social, a elementos da história individual dos professores estabelece a forma como estes vivenciam as crises e como estabelecem as estratégias de enfrentamento.

No estudo em questão, que entrevistou 16 professores que se exoneraram do magistério estadual, aparece o relato de um progressivo enfraquecimento de vínculos com o trabalho, a partir das seguintes causas relatadas: exigências excessivas, contexto social adverso, baixos salários, organização burocrática e centralizadora, escassez de recursos, falta de apoio, dificuldades nas relações interpessoais (LAPO e BUENO, 2002).

Na pesquisa ficou demonstrado ainda que o processo de abandono definitivo foi precedido de "abandonos temporários", como faltas, licenças, remoção ou ainda de um processo de distanciamento físico e psicológico, definido pelos próprios entrevistados como "acomodação", como forma de adiar a decisão, cuja efetivação implicaria em perdas pessoais, profissionais e financeiras, a despeito do processo de insatisfação (LAPO e BUENO, 2002).

No entanto, este processo de abandonos temporários, em muitos casos, além de não resolver a situação, contribuiu para agravá-la, potencializando os sentimentos de não integração ao trabalho, culminando no processo de abandono definitivo:

Assim, deixar de ser professor, deixar definitivamente a profissão docente e a rede estadual de ensino foi o modo que os professores deste estudo encontraram para restabelecer o seu equilíbrio, para terem a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente. Embora nem todos os professores do grupo estudado tenham abandonado o trabalho docente, aqueles que ainda permanecem exercendo a docência no ensino médio – seja na rede municipal de ensino de São Paulo, seja na rede particular – afirmam que pretendem deixá-la (LAPO e BUENO, 2003, p.18).

Percebe-se assim, que problemas laborais que têm raízes comuns e, portanto, expressão coletiva, ainda que possam ser vividos de distintas formas pelos indivíduos, têm tido como caminho preponderante o enfrentamento individual e solitário, o que sem dúvida acaba por potencializar ainda mais o sofrimento.

Buscando indagar as causas deste "sofrimento negado", ou seja, submerso e invisível, que atinge massivamente os trabalhadores, Dejours (1999) aponta como hipótese a relação estabelecida entre a tolerância à injustiça e a fragilidade sindical. Segundo o autor francês, o enfraquecimento da organização dos trabalhadores em seu país está ligado ao sentimento de tolerância à injustiça, característico da hegemonia do discurso economicista liberal, não só como causa mas também como consequência.

Ou seja, não só houve um enfraquecimento sindical como fruto deste contexto de conformismo pragmático, como o próprio movimento sindical contribui para o avanço da "banalização do mal" por ter negligenciado a "questão do sofrimento no trabalho e, de modo mais geral, as relações entre subjetividade e trabalho." (DEJOURS, 1999, p.37).

Dejours (1999, p.38) afirma que "somente a questão do sofrimento físico e as reivindicações relativas aos acidentes de trabalho, às doenças profissionais e, de modo geral, à saúde do corpo foram assumidas pelas diversas organizações políticas"; enquanto isto, "as preocupações relativas à saúde mental, ao sofrimento psíquico no trabalho, [...] à crise de sentido do trabalho" foram sistematicamente ignoradas e desqualificadas pelos movimentos organizados.

Com isto, segundo o autor, abriu-se caminho para que estas questões fossem capitaneadas pelas teorias de *recursos humanos*, sob o patrocínio dos interesses de "patrões e gerentes" e ao mesmo tempo, dilatou-se o espaço entre as reivindicações trabalhistas e a "vivência das pessoas no trabalho", contribuindo para a desmobilização e o ocultamento do sofrimento dos que trabalham, agora sob *novos* métodos de gestão de pessoal (DEJOURS, 1999, p.39-40).

Vive-se, portanto, um processo denominado por Dejours (1999, p.40) "vergonha e inibição da ação coletiva", determinado pela deslegitimação das reivindicações daqueles que são considerados privilegiados por terem emprego, frente aos

desempregados e miseráveis, isto é, "o efeito subjetivo do juízo de desaprovação proferido pelos políticos, os intelectuais, os executivos, a mídia e até a maioria silenciosa, segundo os quais se trata de greve de abastados."

Desta maneira, se as causas do sofrimento *invisível* no trabalho não são conhecidas, estudadas, não é possível denunciá-lo, enfrentá-lo ou lutar contra ele, no máximo restam as alternativas da resignação ou do abandono, duas formas diferentes da desistência, imposta pela "negação do sofrimento alheio e omissão do seu" próprio sofrimento (DEJOURS, 1999, p.51).

Considerando estas preocupações do autor francês, é preciso destacar a importância das ações sindicais que se dirigem à análise e enfrentamento dos problemas trazidos pela organização do trabalho. No caso do magistério municipal de Curitiba, universo da presente pesquisa, o sindicato da categoria vem há algum tempo desenvolvendo uma série de ações específicas relacionadas à saúde dos professores(as).

Entre estas, destaca-se a formação do "Coletivo de Laudo Médico" com o "objetivo de construir, a partir dos próprios professores que encontram-se em laudo, estratégias para melhorar suas condições de trabalho" (SISMMAC, 2003, p.23). Com isto, abre-se caminho para que o tratamento da questão de saúde ocupacional rompa o isolamento dos consultórios e licenças e ganhe caráter de reflexão coletiva.

Esta dimensão coletiva dos problemas de saúde vem sendo denunciada pelo SISMMAC em suas teses e pautas de reivindicações, que têm focado tanto os problemas de saúde física e emocional, quanto os advindos do chamado assédio moral ou psicoterrorismo no trabalho "exercido não só pelo chefe tirânico, como também pela ditadura das metas, das avaliações de desempenho" (SISMMAC, 2003, p.39).

No entanto, o sindicato não dispõe de informações oficiais a respeito do número de professores(as) afastados, embora tal demanda conste de suas pautas de reivindicações (SISMMAC, 2003 e 2006).

Buscando suprir esta informação, o SISMMAC elaborou um questionário que foi enviado às escolas, a fim de obter dados sobre os professores(as) em licença-

médica. Os resultados informados por 43 escolas (de um total de 171), no ano de 2003, apontou a existência "de 83 professores com laudo médico, sendo 50 temporários e 33 definitivos", envolvendo preponderantemente distúrbios emocionais, seguido de problemas vocais, lesão por esforço repetitivo (LER) e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) (SISMMAC, 2003, p.40).

Além das licenças, o número freqüente de afastamentos temporários é outro fator que merece atenção entre os profissionais da educação. Em reportagem acerca do tema, realizada por jornal de circulação estadual, no ano de 2005, veiculou-se a informação de que na Rede Municipal de Educação de Curitiba foram registrados 6.261 afastamentos temporários no ano de 2004 e 4.120 afastamentos até agosto de 2005, em um universo total de 7.629 professores(as). Ainda segundo o jornal, a maior causa dos afastamentos está relacionada a transtornos mentais, como depressão, ansiedade e síndrome de pânico (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Na mesma reportagem, o então diretor do Departamento de Saúde Ocupacional da Secretaria Municipal de Recursos Humanos de Curitiba, médico Edevar Daniel, apesar da amplitude numérica inquestionável dos problemas de saúde, aponta como possíveis causas "o dia-a-dia, a casa, o marido", além da "hereditariedade e a tendência que o próprio indivíduo possui para enfrentar as mais diferentes situações" (TRANSTORNOS..., 2005, p.3).

Ou seja, repete-se aqui a postura de culpabilização da vítima, outra face da política educacional que aposta no protagonismo do professor individual como forma de solucionar os problemas educacionais. No caso específico da saúde ocupacional, a Prefeitura Municipal informa que "desenvolve programas de prevenção a doenças mentais [...] dirigido a professores que já passaram ou estão passando por transtornos mentais" (TRANSTORNOS..., 2005, p.3), sem que nenhuma menção às condições de trabalho seja citada.

Esta orientação descontextualizada se repete também no Programa de Saúde Vocal, desenvolvido pela administração municipal, que, segundo o sindicato,

"trata o indivíduo sem levar em conta a causa do problema, como espaço e condições inadequadas" de trabalho nas escolas (SISMMAC, 2006, p.40).

Com isto, o sindicato do magistério municipal tem incluído permanentemente entre suas reivindicações questões diretamente relacionadas à saúde dos professores(as), tanto do ponto de vista da prevenção e adequado tratamento, quanto da melhoria de condições de trabalho de forma mais geral, visando enfrentar o sofrimento no trabalho, assim definido pelo SISMMAC (2006, p.36):

O sofrimento no trabalho, com afastamentos devido a laudo médico, no município, [...] tem se intensificado a cada dia. As péssimas condições de trabalho nas Escolas Municipais de Curitiba têm provocado problemas de voz e problemas emocionais nos professores. Ao invés de assumir sua responsabilidade, reconhecer a precariedade e buscar melhores condições de trabalho, os gestores argumentam da forma mais neoliberal possível, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio problema. Argumentam os administradores: "O professor não sabe usar a voz", então vamos fazer treinamento vocal, porém as condições de trabalho continuam as mesmas, salas superlotadas, [...] péssima acústica; já os problemas emocionais, continuam os gestores, "são muito difíceis de diagnosticar e atribuir a causa à atividade laboral, uma vez que pode-se ter problemas em casa", ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo próprio problema decorrente da ordem social e econômica.

Esta forma de tratamento e enfrentamento coletivo da questão inicia o necessário processo de desculpabilização da vítima e coloca o debate no caminho do desvendamento das intrincadas relações entre os processos estruturais e as situações particulares, na direção da superação do fatalismo e do imobilismo, sem entretanto, professar a solução fácil ou o atalho do individualismo.

Também a CNTE (Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação), que congrega, em nível nacional, os sindicatos estaduais e municipais da educação pública, entre os quais o próprio SISMMAC, tem realizado diversos estudos sobre as condições de trabalho nas escolas públicas, entre as quais se destaca a pesquisa "Retrato da Escola" que, durante três anos seguidos, traçou amplo levantamento das condições laborais nas escolas públicas do país, através de protocolo aplicado pelas entidades afiliadas (CNTE, 2005).

De maneira mais aprofundada, a Confederação, em parceria com o Laboratório de Psicologia de Trabalho da Universidade de Brasília, produziu importante pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde mental dos educadores(as), que se constitui como o estudo mais abrangente realizado até agora, no Brasil, "sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional" (CODO, 1999, p.9).

O foco da pesquisa, que investigou 52. 000 profissionais da educação pública em todo o país, incidiu sobre os educadores(as) que apresentaram, durante o estudo, algum sintoma da denominada Síndrome de Burnout,

que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar [...] e é definida como reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão com problemas [...]. Trata-se de sentimento crônico de desânimo, apatia, de despersonalização (CODO, 1999, p.237/8).

Os sintomas de tal estado são identificados pela:

- 1) Exaustão emocional: situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos a nível afetivo. Percebem esgotada a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
- 2) Despersonalização: desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho [...]. Endurecimento afetivo, "coisificação da relação".
- 3) Falta de envolvimento pessoal do trabalho: tendência a uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como a organização (CODO, 1999, p. 238).

As causas apontadas para este processo de progressiva *desistência* do trabalho docente, que pode ou não levar ao abandono definitivo do trabalho, estão relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança.

Trata-se, segundo os pesquisadores, de um processo multideterminado, não sendo possível tratar as variáveis isoladamente, mas sim buscar "compreender sua dinâmica interna, sem trair sua complexidade" (CODO, 1999, p.248).

Nesta direção, considerando que esta *desistência* no trabalho apresenta formas diversas e atinge de maneira diferente os trabalhadores(as), em relação com fatores internos e externos ao ambiente de trabalho, a pesquisa aponta algumas indicações explicativas na "tentativa de traçar uma hierarquia de determinações" (CODO, 1999, p.248).

O estudo realizado mostra que ocorre um avanço da incidência dos sintomas de *burnout* com o passar dos anos, atingindo seu ápice entre os profissionais com 15 anos de profissão (CODO, 1999, p.253), não havendo variações significativas entre as diferentes funções educacionais exercidas.

Já a carga mental elevada no trabalho, preponderante em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino, o que provavelmente "implica em mais deslocamento, maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, preparação de atividades distintas" (CODO, 1999, p.285) aparece associada a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam.

Os problemas relacionados a suporte familiar e afetivo potencializam a incidência da exaustão emocional e despersonalização, embora não incidam sobre o envolvimento pessoal. Já os problemas nas relações sociais no trabalho aparecem fortemente associados a todos os sintomas de *burnout*, num processo que evidencia uma relação circular entre causa e consequência (CODO, 1999, p.275-276).

A relação que o educador(a) estabelece com o produto de seu trabalho, ou seja, a percepção sobre a importância do trabalho também aparece relacionada a *burnout*, numa relação inversamente proporcional, e mais uma vez, de mútua interação (CODO, 1999, p.295).

As condições de trabalho e a segurança nas escolas são destacadas na relação com os vários sintomas de *burnout*. Já a questão salarial, de forma isolada, não apresentou variações significativas, levando os pesquisadores a analisá-la de forma combinada à renda familiar e às diferentes regiões do país.

Com relação à participação sindical, os resultados da pesquisa indicam uma maior incidência de exaustão emocional entre os que participam do sindicato²⁷, embora não se apresente os mesmos resultados em relação ao envolvimento pessoal e despersonalização.

De maneira geral, o levantamento realizado pela pesquisa conclui que 48,4% dos professores(as) das redes estaduais estudados apresentam pelo menos um dos sintomas de *burnout*, em nível preocupante.

Destes(as), cerca de 10% são caracterizados como estando insatisfeitos e descomprometidos com o trabalho e aparecem como mais fortemente atingidos por *burnout* em alguma das suas três formas de manifestação. Enquanto que, no geral, o percentual médio de professores(a) afetados fica em torno de 48%; entre os que demonstram descomprometimento e insatisfação, este índice atinge 94,5% (CODO, 1999, p.279).

A investigação da CNTE/UnB aprofundou a investigação dos professores(as) *desistentes*, casos em que "os recursos pessoais são perdidos ou inadequados para atender às demandas, ou não proporcionam os resultados esperados" (CODO, 1999, p.240). Contudo, os pesquisadores recusam a tentativa de classificação ou tipologização dos educadores, alertando para a necessidade de que se encare o fenômeno como mutideterminado e dinâmico.

Assim sendo, mesmo os profissionais que se consideram satisfeitos e comprometidos com o trabalho podem apresentar níveis de *burnout*, associados às condições de trabalho, gestão das escolas, níveis salariais e renda, suporte afetivo e social, relações sociais no trabalho, carga mental, violência e insegurança, isto é,

²⁷Com relação à incidência da *exaustão emocional* entre professores(as) com participação sindical, a pesquisa CNTE/UNB indica que esta exaustão é maior entre os militantes com estilo de participação sindical corporativa (definida apenas pelas demandas da categoria profissional) que os que possuem o estilo de participação sindical política (definido por demandas sociais mais amplas). Estabelece-se como hipótese que a orientação mais individualista e auto-centrada provoque maiores sofrimentos e frustrações entre os seus participantes (CODO, 1999).

características estruturais que impedem ou dificultam que o vínculo afetivo, fundamental em atividades que demandam cuidado²⁸, completem o circuito de forma satisfatória.

Entretanto, segundo os pesquisadores, esta característica estrutural da "profissionalização do cuidado" não atinge todos os educadores (as) da mesma forma e depende das formas utilizadas para a administração da tensão e do conflito, que por sua vez vão depender das condições concretas de trabalho. Esta trama de relações, objetivas e subjetivas, irá atuar na potencialização do sofrimento ou na busca de alternativas de resistência (CODO, 1999, p.59).

A pesquisa destaca, nesta direção, que cerca de 90% dos profissionais da educação investigados, não obstante a incidência de *burnout*, estão "comprometidos com a organização em que trabalham". Entende-se por *comprometimento* o engajamento e envolvimento com o trabalho que envolve "o desejo de permanecer na organização e de exercer suas atividades; a identificação com os seus objetivos e o empenho em favor do trabalho" (CODO, 1999, p.101-103).

Este comprometimento, auto-declarado pelos entrevistados(as), não parece ser afetado pelo nível salarial ou a disponibilidade de recursos materiais na escola, conforme apurado pela pesquisa CNTE/UnB:

Os educadores, apesar de condições muitas vezes desfavoráveis, estão satisfeitos, gostam daquilo que fazem, sentem-se realizados com os resultados que produzem, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho. A satisfação que o trabalho proporciona associada ao sentimento de que seu trabalho tem um produto e à realização pessoal através do trabalho é que estão mantendo essa atitude de comprometimento do professor com a organização da qual faz parte (CODO, 1999, p.105).

²⁸Os chamados "cuidadores" (*care-givers*) são trabalhadores que desenvolvem "um trabalho onde a atenção particularizada ao outro atua como um diferencial entre fazer e não fazer sua obrigação". Nesta esfera de atividade estariam incluídos os professores, enfermeiros e assistentes sociais, entre outros (CODO, 1999, p.51).

Na pesquisa coordenada por Codo (1999) estabelecem-se algumas hipóteses para as razões deste aparente paradoxo, resumido na antinomia "a pior organização; o melhor trabalhador". Como o estudo demonstrou não haver grandes variações na escala de satisfação e comprometimento quando relacionada às séries e níveis em que atua o professor(a), nem tampouco com as condições de trabalho, salário e formação, aponta-se a possibilidade de que o sentimento de controle sobre o trabalho, o sentido do trabalho e a realização pessoal poderiam estar mantendo esta atitude de comprometimento do professor(as), apesar das condições desfavoráveis.

Há que se indagar, portanto, como se forjam estas reações que engendram a desistência e a resistência, o sofrimento e a satisfação, o abandono e o engajamento. Que se tratam de sínteses particulares produzidas pelos sujeitos nas suas histórias de vida, não há dúvida. Que as determinações estruturais não atingem a todos da mesma forma, em que pese a extensividade de situações comuns, não se questiona. Entretanto, a questão que embasa a presente investigação é a possibilidade de se indicar tendências e processos que estejam fecundando as diversas direções que a relação do trabalhador(a) em educação com o seu trabalho pode assumir.

Assim, a partir das contribuições indicadas pelos estudos supra-analisados e seguindo a direção apontada pela presente pesquisa, que busca compreender os processos particulares na sua mútua interação com os processos estruturais e coletivos, faz-se necessário investigar as razões que informam os processos de desistência e resistência, no trabalho docente, para além das perspectivas individuais, sem entretanto desconsiderá-las.

Ou seja, o estudo aqui desenvolvido pretende identificar a partir dos professores(as) pesquisados as dinâmicas que possam ser consideradas representativas e explicativas das configurações do trabalho docente na contemporaneidade, e que envolvem, como indicam os autores acima citados, uma grande e crescente escala de sofrimento mas também a possibilidade de ruptura e enfrentamento, na direção da humanização.

Pois, segundo Heller (2002, p.87),

el problema no es tanto que el desarrollo alienado de la esencia humana produzca hombres singulares cuyas motivaciones son particulares y que tal desarrollo alimente la particularidad; lo que suscita admiración es que en este sucio infierno consiga desarrollarse, a pesar de todo, la libre individualidad.

3 OS PROCESSOS DE DESISTÊNCIA E RESISTÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE

*E de novo o ar que lhe faltara tanto tempo,
lhe entrou fresco nos pulmões.
E sentiu que de novo o ar lhe abria,
mas com dor, uma liberdade no peito.*

Fernando Pessoa

As pesquisas sumariadas no capítulo anterior apontam, a partir de uma abordagem dialética, a impossibilidade de se analisar a desistência e a resistência no trabalho de forma desarticulada, revelando que se tratam de aspectos contraditórios mutuamente inclusivos de um mesmo processo, de vez que "a totalidade sem contradições é vazia e inerte; as contradições fora da totalidade são formais e arbitrarias" (KOSIK, 1976, p.51), o que não descarta a possibilidade metodológica de aprofundar o conhecimento de um ou outro aspecto, desde que não se perca de vista sua interconexão.

Da mesma forma, no estudo destes processos humanos, a análise dos aspectos objetivos (as estruturas) se faz integrado ao exame das dimensões subjetivas (a ação humana), isto porque "as estruturas sociais não podem, como pré-condições da atividade humana, ser criadas por ela. Por outro lado, as estruturas sociais não podem, como objetos sociais, ser independentes da atividade humana" (MEDEIROS, 2004, p.16).

Esta interação recíproca e dinâmica de parte e todo implica a recusa metodológica da mera dedução do todo, bem como da soma atomística das partes, e aponta para a complementaridade de diferentes caminhos investigativos na construção histórica do conhecimento como síntese de múltiplas determinações, conforme esclarece Lukács (2002, p.21-22):

Si se quiere llevar a nivel conceptual la génesis social de determinadas formas concretas en que se expresa la generidad, es natural que se elija un método genérico [...] Con tal metodología aunque puedan destacar plásticamente determinados rasgos esenciales de la vida cotidiana, sin embargo, no se

está en condiciones de exponer la totalidad de su ser específico. [...] Un camino distinto se orienta hacia las formas particulares de objetividad y de actividad de la vida cotidiana como totalidad específica.

A análise das determinações estruturais mais gerais, levada a cabo pelas pesquisas supra-citadas, apontou como decorrência do quadro societário atual a tendência ao sofrimento e desistência no trabalho:

Globalização, especulação financeira, urbanização acelerada com conseqüente abandono do espaço rural, impersonalização das relações humanas, dificuldades na elaboração de projetos políticos e sindicais capazes de galvanizar os interesses da população, enfim [...] uma sociedade do "mínimo eu", onde se vive um dia de cada vez. Esta é a sociedade que engendra o *burnout*. [...] A economia, a falta de política, a carência de sonhos deste mundo de hoje faz da desistência o caminho mais fácil [...]. O trabalhador pode desistir, porque a desistência já está posta como estilo de vida em tempos de hegemonia neoliberal. O poder de transformar o mundo é negligenciado via *burnout* porque já não estava lá (CODD, 1999, p.362).

Entretanto, os mesmos estudos apontam, como já assinalado, as possibilidades de resistência, na perspectiva contra-hegemônica e transformadora, cuja investigação mais detalhada é objeto do presente trabalho.

Considera-se assim que o método mais adequado para este alargamento teórico pretendido é o que busca captar os elementos explicativos nos processos específicos, a partir dos sujeitos, neste caso os professores(as) do ensino fundamental, tomados historicamente, uma vez que

[...] os indivíduos não existem jamais como indivíduos singulares, mas como indivíduos em relação a outros indivíduos e em relação às próprias relações. Assim sendo, os efeitos de cada ato humano, mesmo que motivado pelas mais profundas razões individuais, adquire uma significância diferenciada quando analisado em termos de rede de relações e estruturas sociais (MEDEIROS, 2004, p.19).

Nesta direção, buscou-se compor uma amostra por objetivos que abrigasse professores representativos da situação de comprometimento com o trabalho docente, bem como da situação de desistência, ou, como freqüentemente referido pelos colegas, "professores(as) desmotivados", entendendo que tais processos (comprometimento/

desmotivação) expressam faces inclusivas de um mesmo complexo, qual seja a relação do trabalhador(a) com o trabalho, na fase atual da sociedade capitalista.

Sem pretender que tais sujeitos configurem "tipos ideais", como propõem as pesquisas empiristas, acredita-se que a indicação dos pares, associada à autodeclaração, conforma a situação de representatividade possível neste tipo de investigação, capaz de projetar elementos comuns aos demais professores(as), não obstante suas singularidades, pois:

O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico. A particularidade expressa não apenas seu ser isolado, mas também seu ser individual. Basta uma folha de árvore para lermos nela as propriedades essenciais de todas as folhas pertencentes ao mesmo gênero; mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade. [...] A unicidade e a irrepitibilidade são, nesse ponto, fatos ontológicos fundamentais. Mas o único e o irrepitível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada, e ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas (HELLER, 2004, p.20).

O sentido de comprometimento com o trabalho, ou seja, "adesão e forte envolvimento com os objetivos da organização em que trabalham" (CODD, 1999, p.101), é tomado a partir de uma determinada concepção de escola e sociedade, de vez que não é possível identificar abstratamente este comprometimento senão através da identificação de quais são os objetivos ou metas que norteiam as opções e atitudes dos educadores na relação com o trabalho, pois

[...] as categorias, como expressão conceitual, dão conta de uma certa realidade da forma mais abrangente possível. Essa expressão não é neutra e se revela comprometida com uma determinada visão de mundo. [...] O uso delas, não só na sua expressão verbal, mas na própria intencionalidade que as informa, já evidencia uma tomada de posição face ao real-concreto (CURY, 1989, p.26).

Na presente pesquisa, o sentido norteador é dado pela perspectiva crítica que aponta a possibilidade de construção de uma escola e de uma educação articulada aos interesses de transformação da atual sociedade, a partir da perspectiva da classe

trabalhadora. É esta a concepção apontada pelos dirigentes sindicais, na indicação dos professores considerados *comprometidos* com o trabalho na escola pública:

Os professores considerados comprometidos com a escola pública são aqueles que desenvolvem práticas concretas na direção de uma escola de qualidade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora. (Dirigente sindical)

São professores que articulam a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido com práticas democráticas, que estabelecem uma relação democrática com a comunidade escolar. (Dirigente sindical)

São pessoas que têm a compreensão da realidade social em que vivemos, que é excludente, e se comprometem política e pedagogicamente com a perspectiva da classe trabalhadora. (Dirigente sindical)

Educadores que entendem o sentido histórico da tarefa educativa e desenvolvem a formação dos alunos como sujeitos transformadores da história. (Dirigente sindical)

A indicação feita pelo SISMMAC e pelos pares dos professores considerados comprometidos com o trabalho pedagógico foi confirmada pela declaração dos próprios educadores, que externaram o desejo de permanecer no emprego e na profissão, bem como a satisfação com o trabalho e o reconhecimento do significado e importância social da profissão docente. Entretanto, dos oito entrevistados(as) considerados comprometidos, quatro responderam já ter pensado em desistir da profissão ou emprego, em momentos anteriores, por razões financeiras, dificuldades no trabalho e insatisfação com as políticas educacionais. Dois (duas), inclusive, buscaram apoio psicológico.

Entre os professores(as) apontados como desistentes ou desmotivados pelos colegas, um(a) está com laudo médico mas deseja voltar para a sala de aula, outro(a) não fala em sair do emprego, alegando razões financeiras e outros(as) dois pretendem deixar o emprego: um(a) para se dedicar a dar aulas particulares e outro(a) que irá sair da área da Educação.

A partir destas primeiras indicações, é possível reafirmar a complexidade que envolve o presente estudo, o que desautoriza inequivocamente qualquer tentativa de estabelecer um esquematismo formal entre os considerados *comprometidos* e os *desmotivados*, como alerta a equipe de pesquisadores coordenada por Codo (1999, p.383):

Um dos erros mais comuns quando alguém se aventura por estes territórios é o de confundir processos com fatos. Estamos falando de um campo tensional, de algo que não necessariamente tem começo ou fim trágico, que não se instala a partir de um evento qualquer, estamos falando, sempre, de forças antagônicas, cada qual a explicar e a determinar a outra. [...] Sair pelas escolas em um exercício do tipo "bem me quer, mal me quer", você tem burnout, você não tem, além de não auxiliar em nada na resolução do problema, além de mentir, na medida em que apaga a psicodinâmica, ainda provoca o que quer evitar. Acrescenta-se aos dilemas do professor uma discriminação com vocação de profecia que se auto-realiza, mais um impedimento à realização do seu trabalho.

Destarte, através da análise das entrevistas e da caracterização dos professores investigados, busca-se compreender como a relação com o trabalho, consigo, com os pares e com o mundo pode ter gerado dinâmicas de resistência e desistência, entendendo que o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico, e que "aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem" (MARX e ENGELS, 1984, p.15).

Este processo de *produzir-se*, como homens e mulheres, e também como professores e professoras, ocorre na confluência do imediato e do genérico, do cotidiano e do não-cotidiano, da alienação e da liberdade, pois

[...] cuanto más dinámica es la sociedad, cuanto más casual es la relación del particular com el ambiente en que se encuentra (especialmente después de la llegada del capitalismo), tanto más está obligado el hombre a poner continuamente a prueba su capacidad vital, y esto para toda la vida, tanto menos puede darse por acabada la apropiación del mundo com la mayor edad. [...] Vive al mismo tiempo entre exigencias diametralmente opuestas, por lo que debe elaborar modelos de comportamiento paralelos y alternativos (HELLER, 2002, p.43-44).

Na esteira da compreensão deste dinamismo contraditório que plasma a relação com e no trabalho, a pesquisa buscou um maior aprofundamento das categorias de *resistência* e *desistência*, através do seu desdobramento em subcategorias temáticas, que orientaram as análises, a saber: comprometimento/desmotivação; importância da educação e da escola pública; satisfação/insatisfação no trabalho; carga mental do trabalho; relações sociais no trabalho; segurança e violência; controle do trabalho.

Esta tematização ocorreu tanto a partir das questões previamente elaboradas pela pesquisadora, seguindo predominantemente as categorias de análise apontadas pela pesquisa CNTE/UnB já citada, quanto a partir de novos elementos trazidos pelo processo de entrevistas. É a partir destas trilhas que se pretende contribuir para o desvelamento possível da intrincada relação dos professores(as) consigo, seus pares e seu trabalho.

3.1 COMPROMETIMENTO E DESMOTIVAÇÃO COM O TRABALHO EDUCATIVO

Que é ou como se identifica o comprometimento com o trabalho educativo? Como se estrutura este compromisso, como se mantém e em que medida ele contém elementos de resistência no sentido transformador? Estas questões nortearam o primeiro movimento de investigação da presente pesquisa, no intuito de esclarecer a relação dos educadores(as) com o seu trabalho.

Há um *aparente* paradoxo anunciado em algumas das pesquisas analisadas sobre o trabalho docente, que desvelam com nitidez o quadro de precarização do trabalho e apontam a existência da satisfação e do comprometimento.²⁹

Seria este um sintoma da "normalidade sofrente", conforme analisado por Dejours (1999)? Seria um efeito do processo de alienação, conforme apontado pelas teorias crítico-reprodutivistas, que induz o professor a se dedicar ao trabalho, pela suposição ingênua que esteja contribuindo para melhorar a educação (ALTHUSSER,

²⁹A pesquisa CNTE/UnB identificou, entre os professores investigados, um percentual de mais de 90% de comprometimento, a partir da auto-declaração dos entrevistados (CODO, 1999).

s/d)? Ou poderíamos encontrar neste comportamento um sentido de luta e transformação, no dizer de Heller (2004), de desafio à desumanização?

A compreensão da escola como espaço contraditório, como terreno de lutas, já indica que a resposta a tais questões não se resolve de forma unívoca. Trata-se, pois, de penetrar no terreno denso da concreticidade, buscando captar a síntese das múltiplas determinações que estruturam estes processos.

Nesta direção, entende-se que a *desmotivação* com o trabalho, onde não comparece de forma predominante a adesão e o envolvimento, precisa ser estudada de forma articulada ao *comprometimento*.

O processo de entrevistas com os professores(as) apontou elementos de grande confluência na estruturação do comprometimento e na manifestação da desmotivação ou desistência, desvendando um complexo processo histórico, alimentado e realimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas, conforme se depreende dos relatos a seguir:

Tenho um caso de uma professora afastada que fica desesperada quando o aluno não aprende. Já foi ate internada no pinel. É uma excelente profissional. O professor que excede no seu comprometimento acaba adoecendo porque a realidade esta muito dificil. Tudo recai sobre a escola, que absorve problemas familiares e sobrecarrega.
(Diretor/a)

Parece que vai faltando alguma coisa em você. Meu marido comentava que eu não era mais a mesma, eu era de levar coisas para fazer em casa, ficar planejando as aulas, de buscar fazer coisas diferentes para os alunos, para o dia dos pais ou das mães. Colocava a família toda para ajudar... Aquela coisa bonita, a essência eu perdi. (Professor/a)

Faz-se necessário, portanto, na senda da compreensão da ação docente, que se resgate esta dinâmica histórica a fim de

[...] perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla em seu cotidiano, transformando-o em espaço de luta, acatamento, de resistência e criação (VASCONCELOS, 2000, p.23).

3.2 OS PROCESSOS DE DESISTÊNCIA

O que significa desistir? Deixar de lutar? Deixar de acreditar? Recusar-se a compactuar com exigências intoleráveis?

Se não há uma resposta única a estas questões, também não há uma forma idêntica para a manifestação da desistência ou desmotivação no trabalho educativo.

A análise dos processos de desistência identificados em pesquisas sobre o trabalho docente (CODO, 1999; LAPO e BUENO, 2002 e 2003) que podem ou não levar ao abandono do emprego e da profissão, aponta uma variada gama de situações e processos interagentes, conforme indicado no capítulo anterior.

Na presente pesquisa, indagamos aos professores(as) se já haviam pensado em desistir da profissão ou emprego. Muitos responderam que sim, e, entre estes, alguns se encontravam dispostos a abandonar o emprego e a profissão. Outros afirmaram que nunca pensaram em desistir, mas que muitas vezes desanimaram, que se encontravam cansados.

O que estaria provocando esta situação de desânimo, aparentemente ignorada pelas teorias da "epistemologia da prática" (DUARTE, 2003), que proclamam a inventividade do professor?

3.2.1 A Desvalorização da Educação

Vários estudos, já elencados, têm-se debruçado sobre a precarização do trabalho docente, a redução de investimentos, a ruptura de consenso social sobre a educação, a retração de outros agentes educativos, a ampliação de exigências educativas, entre outros.

Para os professores(as) entrevistados, todos estes processos aparecem traduzidos e materializados pela desvalorização da educação, ou seja, pela desvalorização do seu espaço de trabalho, de sua atividade e de si mesmos. Esta é sem dúvida a fonte de maior sofrimento dos educadores(as) ouvidos:

Estou sentindo muita gente cansada, quase desistindo ou falando em desistir. Os da minha época estão se arrastando, aguardando a aposentadoria, adoecendo, e os novos estão tentando outros lugares para trabalhar, outras profissões. Acho que isto acontece pela falta de respeito, pela não valorização da sociedade, da direção, da prefeitura. As políticas são impositivas para o professor. (Professor/a)

Há um sentimento compartilhado de que tanto as políticas educacionais quanto a própria sociedade não valorizam o professor, ao mesmo tempo em que o encarregam de novas tarefas:

A sociedade vê o professor muito mal. É a profissão de quem não deu certo em outra área. Isto me magoa, eu não aceito. Deixando a modéstia de lado, tive sucesso em outras áreas. Tanto mau médico que a gente tem de engolir... Se nivela por baixo, tanto o professor que faz quanto o que não faz recebem a mesma coisa. (Diretor/a)

As famílias perderam o controle dos limites. Cai na escola e a gente tem que dar umas aparadas, às vezes são intervenções em que a gente tem de bater de frente. Ser professor hoje não está muito fácil. E isto começa na família, que antes não permitia que os alunos falassem mal do professor, fizessem brincadeiras e chacotas. (Professor/a)

Não se trata, entretanto, de um mero mal-estar ou da sensação de estar desajustado para as novas exigências, conforme definiu Esteve (1995), senão que esta desvalorização se materializa em condições concretas de trabalho, conforme indicado pelos professores(as) pesquisados.

3.2.2 As Condições de Trabalho

Entende-se por condições de trabalho o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infra-estrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores e à escola.

Tal equação se realiza, teoricamente, pela adequada relação fins e meios; entretanto, se as novas exigências educativas anunciadas pelas mudanças tecnológicas e societárias do atual momento histórico têm sido freqüentemente assinaladas pelas

políticas educacionais, o mesmo não tem ocorrido com as condições de exercício da prática educativa, que deve agregar novas funções sem o correspondente suporte prático, conforme informam os educadores(as) entrevistados:

Além disso temos de trabalhar com as crianças com dificuldades de aprendizagem que exigem um outro planejamento, o encaminhamento a outros profissionais especializados, cujo retorno pela estrutura da prefeitura é lento. As crianças esperam de 6 a 8 meses pela avaliação no CMAE (Centro Municipal de Atendimento Especializado) e depois a escola tem de fazer um novo encaminhamento aos profissionais especializados. Isto leva pelo menos um ano. Já aconteceu de criança morrer antes de ser atendida. Sem contar a mudança de endereço e escola. (Pedagogo/a)

Eu não sei o que eles estão pretendendo fazer com a gente, é um massacre de tanta exigência burocrática. Muita solicitação com pouco prazo. São demandas diferentes que se sobrepõem. Estamos reescrevendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a SME não previu, em calendário, tempo para esta tarefa. Estamos fazendo o PPP sem a participação de todos. Vamos informar isto à SME... Existe a interferência de outras atividades que não são pedagógicas... Temos que chamar em horário extra e negociar com os professores internamente. (Diretor/a)

Esta falta de condições adequadas de trabalho é agravada pela piora das condições sociais dos destinatários do trabalho educativo na escola pública, potencializando os problemas e dilemas com que o professor(a) se defronta para desenvolver seu trabalho:

Trabalhei numa escola que ficava na divisa de uma favela. Tinha criança que veio um mês com a mesma roupa, que não sabia se limpar, que ia cheia de piolho. Chamei uma mãe que chegou lá com seis e um na barriga. Ela disse que não dava banho nos enteados, só nos filhos, porque era muito longe para ir pegar água. [...] Tive colega que largou da escola porque não agüentava o cheiro das crianças. Você via criança brigando não pela sobra mas pelo resto de comida. Tinha aluno que passava o dia todo perguntando do lanche, isto irrita e aí quando você vai pesquisar, descobre que a mãe está desempregada, o pai abandonou a família e as crianças não têm comida em casa. Quando a mãe conseguia um trabalho de diarista e ganhava vinte reais, as crianças chegavam felizes porque tinham comido. Eu passei a pegar sempre um lanche a mais e dar para a menina, escondido dos outros alunos para que não a discriminassem. (Professor/a)

Me sinto frustrada porque tenho pouco tempo com as crianças. Na segunda-feira elas voltam sem limites, com todo o "ranço" dos pais, da orientação que têm em casa. O percentual de impregnação do que você está passando é muito pequeno. As crianças vivem jogadas, não sabem lavar as mãos, não sabem escovar os dentes, não sabem tomar banho. Em 70% você sente que é incompetente, em 30% você tem a sensação de trabalho cumprido. Os 70% se devem à desnutrição, crianças com problemas de aprendizagem gravíssimos, encaminhamentos que nunca saem por restrições burocráticas e principalmente falta de apoio dos pais. Sinto que nado, nado e morro na praia. Desisti de mandar lição para a pré-escola, dos trinta e alunos só dois trazem a lição... (Professor/a)

Exige-se dos educadores que desenvolvam "competências para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos" (KUENZER, 1999, p.11), num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos.

Com isto, os educadores acabam se sentindo isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais e demais políticas sociais, no enfrentamento dos problemas trazidos pelo entorno social:

[...] Não adianta chamar os pais e você entra em contato em Conselho Tutelar, eles dizem que não podem fazer nada... (Professor/a)

A desvalorização salarial é também expressão concreta deste sentimento de desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho:

A desconsideração do professor se demonstra no salário e a sociedade o vê como nível inferior. (Professor/a)

O ideal seria que pudéssemos trabalhar só meio período em sala e ter mais tempo para planejar e se aperfeiçoar. A gente mal recebe para trabalhar na escola mas se não levar coisa para fazer em casa não dá conta de fazer um bom trabalho. (Professor/a)

Este rebaixamento do padrão salarial, que se acentua a partir da década de 90, com relativa recomposição em 2001, segundo estudo realizado pelo DIEESE/PR,

a pedido do SISMMAC (ABREU, 2005), parece influenciar as diferentes expectativas dos professores quando do ingresso na carreira, conforme percepção de um entrevistado(a):

Na época que entrei na RME, em 1985, o salário era o dobro do que ganhava na particular, a gente vinha com todo ânimo, pelo salário e estabilidade. As condições de trabalho eram mais difíceis mas o resto compensava. As pessoas faziam o concurso da RME por opção, hoje em dia é por falta de opção. (Professor/a)

A análise comparativa do período compreendido entre 1985, data da instituição do Estatuto de Magistério em Curitiba, até julho de 2005, realizada pelo estudo do DIEESE/PR, demonstra uma perda significativa do poder aquisitivo dos professores municipais. Segundo os dados citados, a partir da conversão da moeda o piso salarial do Magistério em 1985 seria de R\$ 1.927,03 e em julho de 2005 de R\$ 563,44. Atualmente, o salário inicial é de R\$ 721,15 (SISMMAC, 2007).

Além disto, as mudanças ocorridas na carreira dos professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba, com a revogação do pagamento pela maior habilitação, ocorrida em 1991, e a substituição do Estatuto de Magistério pelo Plano de Carreira, Cargos e Salários, em 2001, criaram um quadro de diferenciação salarial entre profissionais com a mesma formação, que passaram a ser remunerados segundo a área de atuação (ABREU, 2005).

Esta estratificação da carreira acaba levando muitos profissionais a optarem pela mudança da área de atuação, em busca de um aumento na renda, o que nem sempre corresponde às suas expectativas de atuação profissional, conforme relata um entrevistado(a):

Eu prefiro trabalhar de Pré à Quarta-Série, mas fiz o concurso de remoção, para atuar de Quinta à Oitava Série, por causa do salário. Mas não estou me sentindo realizada. (Professor/a)

Tal contexto acaba por gerar, além dos efeitos citados, um sentimento de iniquidade salarial, percebido pelos professores(as) como a incompatibilidade entre o salário recebido e o trabalho realizado, agravado pela comparação com outros profissionais da mesma área ou de formação equivalente.

O professor ganha mal, em muitos casos, apenas com o que ganha não é possível fechar as contas básicas do mês, compara seu salário ao de seus colegas engenheiros, analistas de sistemas, todos com curso superior como ele, e descobre que é quem ganha menos. Compara seu salário com o de outros funcionários públicos do Estado e constata que está entre os que ganham pior para o seu nível de formação e responsabilidade. O professor vive uma situação de iniquidade salarial não apenas quando olha para outras categorias profissionais, com o mesmo nível de exigência, responsabilidade e esforço, mas também quando compara o seu salário com o de outros professores do ensino público (CODO, 1999, p.340).

Nesta direção, um informativo do Sindicato da categoria divulgou estudos comparativos realizados pelo DIEESE, demonstrando que a média salarial do magistério municipal de Curitiba está abaixo da de todas as capitais das regiões Sul e Sudeste e da de vários municípios do Paraná e da Região Metropolitana de Curitiba (SISMMAC, 2007). Estas diferenciações tendem a provocar um forte sentimento de desvalorização, conforme registra a fala de um professor(a) entrevistado na presente pesquisa:

Ganhamos um salário de nível médio, embora tenhamos nível superior.
(Professor/a)

O rebaixamento salarial, além do mais, implica na limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o "estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano" (CODO, 1999, p.354), ou seja, a falta de dinheiro faz com que os professores(as) não possam contar com determinados bens ou serviços que facilitam as condições de vida, "acentuando a carga de trabalho e o sentimento de vulnerabilidade do trabalhador" (CODO, 1999, p.354).

Esta somatória de fatores gera um grave processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais.

A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo- desde não ter nenhum tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área (APPLE, 1987, p.9).

3.2.3 A Carga Mental do Trabalho

Como consequência do rebaixamento dos salários, os professores vão se obrigando a aumentar o número de aulas dadas, triplicando a jornada de trabalho, atuando em diversas escolas. Essa ampliação do tempo de trabalho, somada à diversificação de tarefas, faz com que os professores se encontrem face a dificuldades cada vez maiores de realizar um bom trabalho e, ao invés de lutar pela realização de um trabalho mais criativo, "luta-se por um tempo para simplesmente descansar" (APPLE, 1987, p.10).

Este processo gerado pela fragmentação do trabalho e consequente redução do espaço de controle, é denominado de "carga mental do trabalho" (CODO, 1999, p.284), e aparece associado a várias características do trabalho docente, como "diferente número de empregos, número de turmas de igual ou de séries diversas, número de disciplinas, número de escolas, número de alunos por turma" (CODO, 1999, p.285).

A carga mental elevada no trabalho é preponderante em profissionais com mais de um vínculo empregatício e que trabalham em mais de um nível de ensino, o que provavelmente "implica em mais deslocamento, maior esforço de adaptação entre ambientes diferentes, preparação de atividades distintas" (CODO, 1999, p.285). Na pesquisa CNTE/UnB, este nível alto de carga mental aparece associado a sintomas como exaustão emocional e despersonalização, ou seja, sentimentos de desânimo e desligamento afetivo, que se retroalimentam.

Este fenômeno é também assinalado pelos professores(as) entrevistados:

A maioria dos professores tem uma rotina muito estressante, trabalha com dupla ou tripla jornada. Para se ter uma idéia, a prefeitura não está conseguindo mais professores do quadro próprio para "horas-extraordinárias" (necessária para cobrir licenças de professores, em regime temporário), pois a quase totalidade trabalha em dois empregos. Isto faz muita diferença no trabalho escolar. Há um grande número de professores com problemas de saúde. Existe uma exaustão muito grande devido às dificuldades que sentem para ensinar. Dos 30 alunos de uma sala, temos pelo menos 10 crianças com alguma forma de comprometimento que interfere na aprendizagem. (Pedagogo/a)

Tive um esgotamento muito grande. Estava fazendo complementação na Faculdade e depois Pós. Parei de trabalhar no Estado e de fazer RIT³⁰ e estou fazendo "bicos", mas não com trabalho com crianças, que é muito desgastante. A qualidade de trabalho cai muito e eu prefiro não fazer se não tiver tendo retorno no trabalho. Se não estou desenvolvendo um bom trabalho, isto me desestimula. Preciso resolver isto, estou me sentindo mal e não sei se espero pela aposentadoria ou tomo uma atitude para me preservar. (Professor/a)

Com isto, as *estratégias de sobrevivência* acabam ficando vinculadas a possibilidades ou decisões individuais, descortinando a ausência de um projeto institucional para a melhoria da qualidade de trabalho na escola pública de ensino fundamental.

Eu pude optar pelas 20 horas mas têm pessoas que trabalham três turnos para poder se manter. Qual é a motivação que esta pessoa vai ter para fazer um curso e se atualizar? Não tem tempo, nem ânimo. É preciso mais suporte para dar maior dignidade ao professor. (Professor/a)

Estas condições salariais e de trabalho acabam por produzir uma realidade que conduz à figura do professor tarefeiro, organicamente articulado ao cumprimento da função de repasse de conhecimento elementar destinado "às classes subalternas, objeto natural de exclusão, para o que não se justificam longos e caros investimentos" (KUENZER, 1999, p.18).

O professor de ensino fundamental não é visto como um intelectual, um pesquisador, ao contrário dos professores da universidade, que são reconhecidos como pesquisadores e por isso têm menos aulas. O professor do ensino fundamental é visto como um cumpridor de tarefas, no máximo é visto como um técnico especializado. (Professor/a)

3.2.4 As Relações Sociais no Trabalho

A importância das relações que se estabelecem entre as pessoas durante a realização do trabalho vem sendo reconhecida em diversos estudos sobre administração

³⁰Contrato temporário de trabalho, denominado Regime Integral de Trabalho, adotado pela Rede Municipal de Educação.

empresarial, há algum tempo, ainda que na perspectiva da incorporação de ganhos de produtividade (CHIAVENATO, 1999).

Na área educacional, a luta dos trabalhadores(as) em educação por melhores relações no trabalho acompanhou o movimento de reivindicação pela gestão democrática da escola, embora não se esgote neste processo (NUNES, 2002).

A instituição da eleição de diretores nas escolas, na RME, nos anos 80, e a implantação dos Conselhos Escolares, na década seguinte (SOARES, 2003), representou a importante conquista de mecanismos institucionais de representação direta. Entretanto, não esgotou o complexo movimento de construção de relações mais democráticas e solidárias no interior das práticas escolares, sempre tensionadas entre as determinações de uma sociedade voltada para a competitividade individual e a fragmentação e necessidade derivada da própria natureza do trabalho educativo de construir um processo coletivo e cooperativo de trabalho.

Se o trabalho pedagógico ocorre nas relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho [...] não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas: apenas contraditórias, e mesmo assim, na dependência das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do seu projeto político-pedagógico (KUENZER, 2002c, p.64).

No caso da escola pública brasileira, estas determinações gerais se materializam como "produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas" (NETTO, 1996, p.75), que interagem com as especificidades internas às práticas escolares, combinando diversas temporalidades e concepções.

Encontram-se, ainda hoje, traços de relações patrimonialistas no interior das escolas das redes públicas de ensino que se revelam na coexistência da observância das normas burocráticas e na sua transgressão. [...] Entretanto, na última década e nos anos recentes, as redes escolares públicas brasileiras, em função da reforma [...] do aparelho de Estado, têm sido confrontadas com um discurso que as convida à flexibilização, à tomada de decisões próprias, à detecção e solução de problemas, à gerência financeira dos recursos públicos que lhe são disponibilizados ou dos provados que conseguem

obter, observadas as diretrizes administrativas e pedagógicas. [...] Mas, ao mesmo tempo, o Estado reformado cobra o cumprimento dessas diretrizes por meio de exames que lhe permitem avaliar o desempenho do sistema (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p.78-79).

Este movimento possível e contraditório que a escola produz em relação às determinações estruturais depende, por outro lado, da margem de autonomia relativa que se estabelece nas relações sociais de trabalho, que indicará a maior ou menor possibilidade de superação de uma práxis reiterativa ou burocrática, onde imperam "o formalismo ou o formulismo e o conteúdo se sacrifica à forma, [...] ou seja, uma práxis de segunda mão" (VÁZQUEZ, 1977, p.261).

Nesta direção, as exigências burocráticas e as intervenções arbitrárias operadas pela Secretaria Municipal de Educação são apontadas como fator de conflito no cotidiano da escola, trazendo repercussões diretas para a realização do trabalho educativo.

Tivemos, na gestão da escola, interventores de fora da escola. Isto interferiu demais. Fez com que muitos professores ficassem doentes, outros pediram remoção. Os alunos ficaram mais indisciplinados. A chegada destes interventores foi muito agressiva. O diretor anterior estava no segundo mandato, foi eleito com 94% de aprovação. A gente sabe que foi uma questão política. Atrapalhou o andamento do trabalho da escola. Quiseram quebrar a coluna vertebral da escola. A gente ainda consegue estar lá, mas a duras penas. Interfere na indisciplina dos alunos. Há uma cobrança muito grande dos professores e isto se reflete nos alunos. (Professor/a)

Assim, importa analisar o impacto das políticas educacionais sobre as condições de exercício da prática educativa, e as possíveis conseqüências para a relação do professor com seu trabalho.

3.2.5 As Políticas Educacionais e o Controle do Trabalho

No processo de constituição do trabalho escolar, bem como nas modificações aí operadas, a política educativa oficial ocupa um importante espaço, embora não de

forma mecânica ou linear, uma vez que o dinamismo próprio das práticas escolares e sociais estabelece mediações no processo de efetivação das medidas propostas.

De toda maneira, especialmente quando se tem em conta o ainda elevado grau de centralização da gestão da política educacional em nosso país, é inegável que a ação política exercida pela esferas administrativas do Estado não podem ser desconsideradas.

Esta esfera da ação política estatal, na área educacional, é definida por Rockwell e Mercado (1999, p.51) como

[...] una gama de iniciativas oficiales que influyen en la realidad escolar: la asignación de recursos, la atención diferencial a distintos sectores, la inclusión o exclusión de determinados temas curriculares, las convocatorias y las formas de trabajo de los cursos de mejoramiento profesional, la refuncionalización de tradiciones escolares (como la contribución económica comunitaria), y la incorporación o eliminación de ciertos conceptos [...] del discurso oficial.

Na presente pesquisa, os professores(as) entrevistados relatam o importante impacto que determinadas políticas educacionais implantadas na RME, bem como os mecanismos burocráticos a elas associados, têm produzido sobre a organização do trabalho escolar e as possibilidade de autonomia.

Na RME nem sempre foi assim. Antes não tinha tanta burocracia. Temos hoje, além de tudo, Programas e Projetos Sociais que a escola tem de administrar. Acho que desde a gestão do [prefeito Cássio] Taniguchi a burocratização aumentou. Acabamos deixando o pedagógico de lado, que é a função da escola, por causa das demandas burocráticas que são renovadas a cada gestão. (Diretor/a)

Entre estas medidas, as dificuldades trazidas pelo processo de gestão financeira são enfatizadas pelos diretores(as) de escola entrevistados, que apontam uma intensificação do trabalho burocrático, com o conseqüente afastamento do diretor das questões pedagógicas, repercutindo sobre o processo de gestão escolar.

O "Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais (PDRF)", implantado em 1997, alterou a forma de gestão financeira, ao transferir para a escola uma série de responsabilidades, como aquisição de materiais de expediente, didático-escolar, de limpeza, alimentos complementares à merenda

escolar e contratação de serviços de pequenos reparos, e, para tanto, ela "passa a receber a transferência de uma determinada quantia de recursos financeiros, calculada a partir do número de alunos matriculados", através de Contrato de Gestão com a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e sua posterior prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado (SOUZA, 2001, p.21-23). Os reflexos desta política no dia-a-dia das escolas aparece na fala de um entrevistado(a):

A parte financeira dá bastante trabalho: orçamento, prestação de contas... As varias fontes de financiamento e suas dinâmicas próprias- verbas da descentralização, do FNDE, da APMF (recursos próprios). Temos a descentralização das verbas acompanhada de uma enorme burocracia de controle. Eu não consegui sentar para participar de um Conselho de Classe por estar sobrecarregada pela burocracia. (Diretor/a)

No terreno pedagógico, a insatisfação maior aparece em relação à implantação dos Ciclos de Aprendizagem, em 1999, como forma de diminuir o índice de retenção. Segundo alguns professores(as) entrevistados, este novo processo não se fez acompanhar de uma discussão mais aprofundada com os profissionais da escola:

A implantação dos Ciclos foi uma experiência muito negativa da forma como aconteceu e reflete a mudança que aconteceu na Rede, do ponto de vista da condução das políticas educacionais. Na época, nós fizemos uma reunião na escola, e eu achava que era para decidir sobre a implantação ou não. Mas a decisão era sobre como iria implantar o ciclo, se um ciclo ou dois. Havia a promessa do co-regente, mas logo em seguida ocorreu o redimensionamento, que diminuiu o número de profissionais. O co-regente passou a substituir professores. Segundo a fala da Secretaria, a escola tem que se adequar... Estamos recebendo alunos na quinta série que não sabem ler, escrever e muito menos interpretar. Isto é preocupante. (Professor/a)

Além do processo de implantação, as críticas dirigem-se também à forma de operacionalização do processo, que acaba retirando do professor e da escola a decisão sobre a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, repercutindo sobre o sentido do trabalho e a definição do papel do educador.

A retenção dos alunos não pode ser decidida pela escola e deve passar pela equipe multidisciplinar do Núcleo, que está fora do processo. Há uma desqualificação da capacidade dos profissionais da escola.

O professor volta arrasado quando participa das reuniões com as equipes multidisciplinares. Fica desanimado. Anteriormente a escola tinha mais autonomia. As decisões eram tomadas no conselho de classe. Isto também provoca em alguns professores uma acomodação e ela passa a querer tudo pronto. Vira um fazedor. (Diretor/a)

Quanto às estratégias de qualificação docente, alguns professores(as) apontam a atomização produzida pelo processo de sorteio de vagas de cursos, pelos Núcleos Regionais de Educação, e pela criação do "Projeto Fazendo Escola", hoje denominado "Escola e Universidade"³¹:

Os cursos ficaram muito ruins, sem muito conteúdo. Quase que meramente instrumentais. Além disto, é preciso se submeter a um sorteio, dentro do Núcleo e dentro da escola, para poder participar. A atualização fica por conta da iniciativa individual e da troca de experiências. No caso do "Fazendo Escola", ficamos sabendo que professores se inscrevem, mas não há reflexos no conjunto do trabalho da escola. Não sei se nas escolas de pré a quarta é diferente. Eu não sou muito fã de projetos, prefiro trabalhos com mais consistência e continuidade. (Professor/a)

Eu não concordo com este projeto "Escola e Universidade", acho que é uma enganação. Isto enfraquece a briga por melhores salários, porque alguns ganham um pouco mais e então se acomodam. (Professor/a)

Segundo trabalho de Soares (2003), que analisou as políticas de qualificação em serviço dos professores da rede municipal até 1996, a implantação do Projeto Fazendo Escola

imprimiu à qualificação docente o caráter de pesquisa individual, em que apenas os professores que tenham seus projetos aprovados pela Secretaria de Educação e pelas diferentes instituições de Ensino Superior, que orientarão as pesquisas, podem participar do programa, que é remunerado (p.62).

³¹O Projeto "Escola e Universidade" desenvolvido na Rede Municipal de Educação de Curitiba, como parte do programa de "Capacitação de Profissionais de Educação", consiste na oferta de bolsas-auxílio/ano (no ano de 2006 foram ofertadas 2.500 bolsas) no valor de R\$ 1.200,00 para professores(as) que se inscrevem através de projetos de trabalho na escola e recebem assessoria de docentes de instituições de ensino superior da capital (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2006).

A fragmentação dos processos de qualificação associada aos projetos que não envolvem toda a escola ou toda a Rede Municipal tende a acentuar a lógica do pragmatismo e da superficialidade extensiva que caracteriza o espaço da vida cotidiana (HELLER, 2004)³², entre a qual se inclui a escola, como espaço de reprodução da existência. Este processo favorece a hipertrofia da dimensão reprodutora da escola deixando pouco espaço para a face contestatória e reflexiva.

A lógica estabelecida é a dos projetos, que acabam não tendo continuidade e não envolvem todos os professores. Não há muito espaço para a reflexão coletiva na escola e na Rede como um todo. As pessoas realizam as tarefas sem refletir sobre o que isto significa.
(Professor/a)

Além disto, os professores(as) apontam a insuficiência dos cursos iniciais de formação, que acentuam os sentimentos de desqualificação e insegurança na realização do trabalho educativo.

A universidade não prepara para a sala de aula, para enfrentar os problemas. quando fazemos o curso, tudo parece que vai dar certo, tem receita para tudo. A educação é um desafio... (Professor/a)

Acho que a universidade está apartada da realidade das escolas. Parece que a universidade não está olhando para o que a sociedade demanda. Percebo isto nos profissionais recém-formados. Sabem muito pouco sobre aprendizagem, sobre desenvolvimento infantil e sobre a realidade social e se desesperam diante dos desafios. Os assessoramentos diminuíram e isto agrava a falta de preparo.
(Pedagogo/a)

Evidencia-se assim, a partir dos relatos dos educadores(as), que a formação fragmentada, isolada ou precária, ao não fornecer instrumentos que permitam a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, acaba por agravar os problemas provenientes das condições objetivas, reper-

³²"Na cotidianidade, parece *natural* a desagregação, a separação ser e consciência. Na coexistência e sucessão heterogêneas das atividades cotidianas, não há por que revelar-se nenhuma individualidade unitária." (HELLER, 2004, p.37).

cutindo diretamente sobre o professor, que, mais uma vez de forma isolada, se sente incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional.

Ainda que as condições de formação não garantam de per-si a realização da qualidade na atividade educativa, condicionada por diversos fatores materiais, entende-se que não é possível superar as dificuldades da prática, em direção à transformação desta, sem que se possua conhecimento dos condicionantes e possibilidades; caso contrário, recai-se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente.

A ação transformadora da realidade tem um caráter teleológico, mas os fins que se pretendem materializar estão, por sua vez, condicionados, e têm por base o conhecimento da realidade que se quer transformar [...]. A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidades de ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera práxis; unidade indissolúvel de uma e outra (VÁZQUEZ, 1977, p.157, 163).

O quadro traçado até aqui demonstra uma série de obstáculos interpostos à realização de um trabalho educativo mais efetivo e que, somados a mudanças ocorridas na configuração do trabalho docente e na organização do trabalho escolar, têm contribuído para tensionar as condições de exercício de uma profissão que exige um grande envolvimento pessoal:

Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório [...], mas a forma de organização do trabalho não permite que o circuito afetivo se complete em sua plenitude [...] e as condições de trabalho interferem diretamente na administração desta tensão (CODO, 1999, p.57-58).

Assim sendo, as condições sociais do entorno, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas ao aporte suficiente ou insuficiente da formação do educador, aparecem como fatores fundamentais de análise da relação do educador com seu trabalho.

Entretanto, outro aspecto mais localizado, que vem gradativamente ganhando espaço nas análises sobre o trabalho escolar, denunciando uma situação que começa a

se incorporar como rotineira (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004), é a questão da violência escolar, cuja análise, ainda que realizada de forma preliminar neste trabalho, merece um item específico.

3.2.6 Segurança e Violência

A questão da segurança pública, embora não de forma inédita, vem ganhando cada vez maior espaço nos meios de comunicação de massa, no Congresso Nacional, nos debates eleitorais e nos meios acadêmicos.

Dentro deste tema, a preocupação com a chamada delinqüência juvenil e a violência nas escolas, freqüentemente incentivada pela repercussão midiática de algum caso específico, vem ensejando um acalorado debate acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente, da redução da maioridade penal, bem como das alternativas possíveis de prevenção ou combate à violência.

Neste quadro, a escola pública, não raro, aparece "sobre a base de uma visão maniqueísta, como berço da violência, ou como local de abrigo e de segurança" (CODO, 1999, p.142), muitas vezes sendo instada a assumir o papel de prevenção do crime, incorporando mais uma tarefa a todo o cabedal de funções que se multiplicam, como relata um professor (a) entrevistado:

Estamos no meio de uma comunidade com incidência muito grande de violência, brigas de gangues. Muitas vezes estamos com chefes de gangue dentro da sala e não temos muito o que fazer. Vai para o Conselho Tutelar, que retorna para a escola e a escola tem que dar jeito... Muitos não estão lá para estudar e sabemos disso. Acontecem muitas brigas no recreio. (Professor/a)

De forma contraditória, entretanto, o mesmo apelo que se faz à esperança no poder da educação divide espaço com o clamor pela redução da maioridade penal e a defesa da pena de morte, incentivado em momentos de comoção causada pelos crimes cometidos por *menores*.

Estes denominados *menores* costumam ser os jovens pobres, portanto a clientela potencial da escola pública, uma vez que o tratamento dado pela mídia aos crimes cometidos pelos *jovens da elite* tem sido flagrantemente diferente, conforme aponta lúcida análise de Marilene Felinto (2004), que me permito transcrever:

A morte de uma menina rica, assassinada no município de Embu-Guaçu, Grande São Paulo, em novembro último, supostamente por uma quadrilha que inclui um adolescente de 16 anos, pobre e morador da periferia do Embu, deixou claro, mais uma vez (até a exaustão, vamos lá), que o Brasil tem dois tipos de cidadão: que o valor de cada coisa, de cada pessoa, é seu preço no mercado [...] O pai da moça, o advogado Ari Friedenbach, empenha-se agora em conseguir mudanças no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disse a um jornal de São Paulo que a fotografia de R. A. A. C., 16 anos, acusado de matar sua filha, deveria aparecer nos jornais. Disse também que é radicalmente a favor da redução da maioridade penal. E pôde [...] ter acesso a todo tipo de mídia, do mais rasteiro programa de televisão [...] a entrevistas de página inteira à nata da imprensa que serve à elite.

Por acaso a classe alta saiu às ruas para pedir a pena de morte para outra menina rica paulista, Suzane Richthofen, acusada de planejar o assassinato dos próprios pais, junto com o namorado, em 2002? O que torna um crime mais hediondo que outro? Só se for a classe social da vítima: quando é rica e loirinha, então, o crime é mais hediondo do que se a vítima for um *Pernambuco* qualquer, também de 16 anos, morador do Jardim Ângela ou do Capão Redondo, periferia de São Paulo, morto por outro *Pernambuco* de 16 anos, também sem sobrenome. Todo dia morrem às pencas jovens assassinados por outros jovens nas favelas e aglomerados pobres das periferias das grandes cidades e nem por isso há movimentos pela pena de morte ou pela redução da maioridade penal.

O que estas análises parecem desnudar é, no dizer de Thelma Alves de Oliveira, diretora do Instituto de Ação Social do Paraná, "uma sociedade que desiste de sua juventude" (NA IDADE da..., 2007, p.6). Esta também é a opinião de Antonio Carlos Gomes da Costa (2006), um dos idealizadores do Estatuto da Criança e do Adolescente, para quem:

A redução da idade de imputabilidade penal é uma cortina de fumaça para encobrir a omissão do Estado e da sociedade em relação ao desenvolvimento pessoal e social das novas gerações. É uma solução do tipo apagar fogo com gasolina. [...] A violência é da própria elite brasileira. Uma elite incapaz de fazer uma política econômica e social verdadeiramente redistributiva e autopromotora. Uma elite incapaz de enxergar qualquer coisa que não seja seu interesse particular e imediato.

Este conflito entre a esperança na educação e o abandono das gerações mais novas afeta o trabalho dos educadores(as) da escola pública, não somente como debate, mas especialmente no enfrentamento de situações concretas de violência, cada vez mais freqüentes, mesmo no cotidiano de uma cidade como Curitiba, que não desponta no ranking da violência, o que muitas vezes contribui para abafar a denúncia:

Já trabalhei em uma escola perto da favela, em que tivemos que sair um dia da escola porque o líder do tráfico da região tinha sido assassinado e veio ordem para desocupar a escola. (Professor/a)

Segundo informações trazidas pela pesquisa CNTE/UnB, as formas de violência ocorridas nas escolas públicas brasileiras envolvem tanto o vandalismo e o roubo quanto as agressões interpessoais, produzindo na comunidade escolar o medo e a insegurança, desorganizando o ambiente de trabalho e repercutindo sobre a relação com o espaço de trabalho (CODO, 1999).

A presente pesquisa identificou, a partir dos relatos dos professores(as), que este contexto de violência que irrompe na escola e em seu entorno tem contribuído para potencializar o sofrimento no trabalho, seja pelas repercussões diretas sobre o cotidiano escolar, seja pelo sentimento de impotência que se instala, quando o educador(a) percebe que pode fazer muito pouco, ou quase nada.

Foi uma história triste, tinha uma boa relação com a turma e numa atividade que realizamos sobre as culturas, um dos alunos trouxe um prato típico. No final da aula ele se despediu de mim, dizendo que não ia mais para a escola. Eu falei para ele que se ele faltasse eu ia com a turma buscá-lo em casa e ele me respondeu que a vida dele não tinha mais futuro, que ele tinha feito uma opção e que não tinha mais volta. Na semana seguinte, ele não estava em sala e então eu falei que iria buscá-lo em casa. A turma então me respondeu que ele tinha morrido... Foi horrível... Desliga o gravador, por favor... Ele participou de um assalto e acabou sendo assassinado... Este meio em que eles vivem, ou você entra na engrenagem, ou você é tirado fora, só estando no meio para entender. A escola realiza um trabalho mas é superficial. (Professor/a)

Não há como ignorar que a irrupção generalizada da violência faz parte de um quadro maior de crise social, em que as *novas gerações* aparecem vitimizadas³³ pela fragilidade da integração social cada vez mais evidente, que desnuda não só um contexto de acentuada desigualdade social, mas também de perda de sentido, de vez que a criminalidade atinge os dois pólos da estrutura social.

Segundo análise de Martin-Barbero (2001), este esvaziamento de sentido acelera-se com o processo de globalização, que transforma progressivamente tudo o que antes era sentido em valor quantificável, dissolvendo pessoas, identidades, organizações, instituições, povos, países e continentes e afetando "de manera más brutal la gente joven" (p.18).

Este processo de coisificação e mercantilização do mundo, denominado na teoria marxista de reificação, é a característica fundamental do capitalismo contemporâneo, que universaliza a forma mercadoria e invade todos os espaços da existência humana, conforme analisa Netto (1996, p.88-89):

A vida cotidiana se torna uma justaposição de objetos, substâncias e implementos, cuja sucessão aparentemente caótica viabiliza uma estratégia de classe (burguesa), que é impotente para impedir crises, fraturas, deteriorações e síncope, mas que se tem revelado capaz de conviver com elas e, até, de administrá-las.

Assim, também no caso da violência, mais uma vez os educadores(as) têm-se vistos sozinhos diante de tais dilemas, pois freqüentemente estes episódios são tratados de forma isolada ou pontual, bem como os efeitos causados nos professores(as), que costumam ser diagnosticados de forma individual.

³³"A mortalidade de jovens elevou a taxa de homicídios no Brasil. Segundo o Mapa da Violência 2006, a taxa de homicídios na população entre 15 e 24 anos saltou de 30 (para cada 100 mil jovens) para 51,7 entre 1980 e 2004." (ROLETA-RUSSA..., 2007, p.5)

3.2.7 O Doloroso Retrato da Desistência

O sofrimento na relação com o trabalho ocorre, segundo Dejours (1999), em várias dimensões, que incluem desde condições de trabalho precárias ou insalubres até o sofrimento psíquico provocado pela discrepância entre as exigências prescritas e as condições para realizá-las.

Enquanto no primeiro caso é possível estabelecer uma avaliação mais tangível, no caso da "defasagem entre a organização prescrita do trabalho e a organização real" (p.30), o sofrimento ocasionado tem, segundo o autor, sido freqüentemente negligenciado por uma sociedade que celebra a reestruturação do trabalho, a flexibilidade funcional e o avanço tecnológico.

Enfim, por trás das vitrinas, há o sofrimento dos que temem não satisfazer, não estar à altura das imposições da organização do trabalho: imposições de horário, de ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e de diploma, de experiência, de rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e de adaptação à cultura e à ideologia da empresa, às exigências do mercado, às relações com os clientes, os particulares ou o público (DEJOURS, 1999, p.28).

Embora as análises do autor citado tomem fundamentalmente a realidade francesa como referência, entendo ser possível estabelecer certa analogia com a realidade pesquisada dos professores(as) do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, especialmente no que se refere a certa invisibilidade dos problemas enfrentados na realidade das escolas, que costumam ser tratados com excepcionalidade, na maioria das vezes atribuindo-se ao professor(a), tomado individualmente, a causa e as conseqüências do sofrimento decorrente, conforme informam os professores(as) entrevistados.

Aqui têm professores com problemas de voz, têm colegas que durante o dia ficam no Hospital Psiquiátrico...É muita cobrança, muita burocracia, muito controle... (Professor/a)

Se ele está estressado e vai ao médico é visto como mal intencionado e sem-vergonha, como se estivesse criando situações para ficar fora do trabalho. (Professor/a)

*Nós temos um alto índice de uso de antidepressivos entre os professores, e isto não é falado...Eu sou uma... Tudo é cobrado do professor.
(Professor/a)*

Este sentimento de cobrança e excessivo controle externo sem correspondente suporte aparece denunciado por todos os professores(as), nas diferentes funções e escolas. Percebe-se, entretanto, que tal situação tende a ser potencializada em determinadas condições, que envolvem a organização interna da escola, a realidade do entorno social e as condições específicas de trabalho dos educadores(as), conforme já identificado anteriormente.

Assim sendo, certas características da realidade do trabalho podem atuar como obstaculizadoras da realização da atividade (DEJOURS, 1999), mediando a relação do professor(a) com seu trabalho e acentuando o sofrimento, conforme informam alguns relatos dos professores(as) estudados.

O aluno traz uma carga negativa muito grande, têm alunos que chegam chorando porque presenciaram cenas de violência, de alcoolismo, de uso de drogas, de prisão dos pais e você absorve toda esta carga. Você tem a função de aliviar a criança mas você leva parte dos problemas dele... (Professor/a)

*Nossa escola passou por um período de intervenção, que abalou a escola. Deitamos com uma direção e levantamos com outra. Ao mesmo tempo houve aposentadoria de pedagogas. As pessoas (da equipe de direção) não tinham identidade com a escola. Vieram novas que não conheciam a escola. Juntou tudo. Qualquer coisa que você fazia era registrado em ata. Eu chamo de pasta de ocorrência... Como se você fosse uma criança que não pudesse ter a sua opinião. Eu sempre fui de ter turmas e de repente, não tinha turma e cada hora tinha que substituir em uma sala diferente. E falta muito professor. Tinha que preparar aula para tudo. Eu gosto de ter turma, solicitava que me dessem turma e nada... Aí até que estourou...
(Professor/a)*

Destaca-se a seguir um caso considerado emblemático desta tensão no trabalho e que envolve várias destas determinações destacadas acima como desvalorização, problemas de relação com alunos e pais, falta de autonomia pedagógica, agravada por problemas nas relações de trabalho.

A menina reprovou em seis matérias e a mãe me procurou. Falei que tinha mandado chamar a mãe várias vezes, para conversar sobre os problemas de desempenho da filha. Ela falou que os outros professores tinham falado que iriam aprovar e que ela queria que eu também aprovasse a menina. Eu falei que iria levar o caso para o Conselho de Classe mas que achava que a menina não tinha condições de ser aprovada. Aí ela falou assim: "eu vou procurar meus direitos". Eu falei que ela podia fazer isto. Fui procurar a pedagoga e procuramos a direção. Fomos para a sala da orientação e lá estava a mãe, a menina e uma tia. A mãe começou a me xingar, falar baixaria, na frente da diretora, da orientadora e da pedagoga. Nunca tinha passado por isso. Aí a mãe falou: "aqui eu tenho medo de você, mas lá fora é diferente". Eu perguntei a ela se ela estava me ameaçando. Eu falei que queria ser respeitada assim como eu a estava respeitando. Então ela voltou a falar que "lá fora o negócio era diferente". A diretora não falou nada para me defender. Avisei a mãe da aluna na frente de todos que iria dar queixa na delegacia. Falei da lei que proíbe a ofensa a funcionários públicos. Eu falei tudo isto com calma, mas na hora que saí da sala desmorenei... Liguei para o meu marido pois não tinha condição nem de andar para ele me levar na delegacia. Eu trabalhava de manhã à noite nesta escola e em outras escolas do bairro. Tinha uma jornada tripla no mesmo bairro. Eu fiquei com muito medo. Quando terminei de dar queixa, que eu assinei, na frente do delegado, tudo aquilo que eu tinha estudado, toda aquela idéia de educação, tudo aquilo de bom que você imagina que a educação pode trazer foi por água abaixo. Daquele dia em diante eu perdi o chão. (Professor/a)

Esta agudização do conflito entre a situação prescrita ou desejada e a realidade do trabalho põe em xeque não somente a possibilidade de realização do trabalho educativo, mas o sentido deste trabalho para cada educador(a), cujo sofrimento solitário tende a produzir diferentes estratégias de "proteção ao sofrimento" (DEJOURS, 1999, p. 35), conforme se depreende dos relatos a seguir:

Estou com psicólogo e psiquiatra, tive que tomar remédios porque não conseguia dormir. Meu marido me falou para parar de trabalhar à noite. Agora estou vendo que vou ter que mudar a minha forma de pensar e vou ter que superar isto se quiser continuar sendo professora. Porque a pessoa não pode ficar desiludida com a educação deste jeito e querer continuar. De duas uma, ou eu largo ou eu sigo em frente... (Professor/a)

É triste. Faço terapia, não sabia lidar com isto, com o conflito entre as expectativas que meus pais criaram e a realidade. Fui procurar ajuda. Hoje sei que estou fazendo a minha parte, isto basta. Não posso fazer milagres em sala de aula. (Professor/a)

Em alguns casos, entretanto, a forma encontrada tem sido o abandono da profissão ou emprego:

Professor ganha muito mal, estou cansada de ter o dinheiro contadinho. Depois que eu tiver um bom emprego, eu volto a ser professora. (Professor/a)

Este sofrimento, ao não ganhar visibilidade, conduzindo a saídas individuais³⁴, parece corroborar a tese de Dejours (1999) sobre a banalização da injustiça social, forjando um quadro onde a revolta, quando acontece, também se manifesta de forma isolada:

Eu estou revoltada, acho que todos os professores estão revoltados. Não está sendo justo. Cada profissional está sofrendo isoladamente e não está acontecendo uma discussão maior para se tomar providências em relação a isto. É tratado como problema de saúde individual. (Professor/a)

Segundo as análises empreendidas por Heller (2002), a particularidade isolada, que é o modo característico da reprodução direta da existência no capitalismo, acaba por limitar as possibilidades de análise sobre os problemas e dilemas encontrados na relação com o *mundo*. Assim,

[...] la particularidad se lamenta de tales conflictos, reflejados en ella bajo la forma del descontento. La particularidad quiere una vida libre de conflictos, quiere sentirse bien en el mundo tal como es. [...] Pero ya que a menudo sucumbe – el mundo es efectivamente duro e inhumano –, su categoría fundamental es la preocupación (p.112-113). [grifo nosso]

³⁴Segundo informações do SISMMAC, apesar de constantes reivindicações, a administração municipal tem se recusado a divulgar o número de professores com laudo médico ou exonerados, dificultando uma análise mais abrangente do problema

A questão que se repõe, portanto, é como enfrentar coletivamente estes problemas que invadem os poros do cotidiano escolar, sem o que não é possível fecundar as condições de resistência, na perspectiva da construção de uma escola de qualidade para o conjunto da população. Ou seja, como construir condições de trabalho que garantam efetivamente a possibilidade de transformar em prática o discurso de transformação da escola.

O caminho escolhido pela presente pesquisa buscou investigar os germes desta resistência no próprio universo de trabalho dos educadores(as), considerando que a possibilidade dialética da negação da negação pode iluminar as possíveis trilhas dos processos contra-hegemônicos.

3.3 OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

Partindo do que afirma a teoria marxista de que o capitalismo, no seu processo de reprodução, reproduz também suas contradições intrínsecas, faz-se necessário, no caso do trabalho docente, indagar quais as possibilidades realmente existentes de ruptura com a superficialidade extensiva que caracteriza a reprodução direta (HELLER, 2004), em vista da articulação de uma relação mais consciente com as finalidades do trabalho, e em que medida, neste movimento, podem ser gerados processos contra-hegemônicos, ou seja, articulados às necessidades da transformação social.

Não se trata aqui de estabelecer juízos sobre as ações docentes, ou caracterizações taxionômicas da natureza do seu trabalho, e sim de investigar, a partir dos relatos dos professores(as), como eles têm construído a relação com o trabalho educativo e sua finalidade genérico-humana.

Para tanto, pretende-se elencar, a partir da análise das entrevistas, os possíveis fatores que têm sido dirigidos à negação da negação, ou seja, à construção de espaços de resistência à desumanização, seja do professor(a) enquanto trabalhador(a), seja dos destinatários de seu trabalho.

3.3.1 A Importância Social da Educação

O reconhecimento da importância social do *produto* do trabalho é destacado na pesquisa realizada pela CNTE/UnB, já citada, como um dos fatores fundamentais para a manutenção da relação positiva do trabalhador com seu trabalho (CODO, 1999).

Na presente pesquisa, todos os professores(as) entrevistados declararam reconhecer a importância social da educação, apontando várias finalidades como "formação para a cidadania", "preparação para o trabalho", "formação de valores morais", "desenvolvimento da autonomia" e "formação crítica".

Estas diversas concepções que apontam um horizonte para a realização do trabalho do professor, entretanto, não parecem por si sustentar o enfrentamento dos obstáculos que se interpõem concretamente à efetivação da atividade educativa, estabelecendo um conflito entre as expectativas projetadas e sua possibilidade de realização final, conforme demonstram os relatos a seguir:

Na minha época, meus pais passavam para mim outra visão de professor e de escola. É triste. Faço terapia, não sabia lidar com isto, com o conflito entre as expectativas que meus pais criaram e a realidade.
(Professor/a)

Sempre fui um pouco idealista, acreditava que com a educação se resolvia tudo. Mas isto acabou, quer dizer, diminuiu... (Professor/a)

Dessa forma, o discurso social de valorização da escola, que em muitos casos levou à escolha da profissão, confronta-se com a realidade que o nega. Esta negação forja produtos concretos que se manifestam no cotidiano do trabalho educativo:

A nossa sociedade vive um momento muito particular em relação à educação, valorizando-a no discurso e desvalorizando-a na prática, 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).

Entretanto, esta mesma construção ideológica, representada pela valorização fenomênica da educação na atual sociedade capitalista, oculta os fundamentos estruturais que inviabilizam a universalização da escola de qualidade, o que, por sua vez, dificulta o acesso aos instrumentos de compreensão desta realidade com a qual se defronta o professor(a), que se sente incapacitado para agir:

Eu posso falar mas a decisão é deles, eles estão presos a um sistema. Eu não tenho leitura para saber como fazer para mexer nisto... A gente não sabe o histórico...O que levou a chegar nisto, a origem dos problemas. Precisa de conscientização sobre o relacionamento humano. Me faltam elementos para entender... (Professor/a)

É muito aluno na sala. Nas escolas particulares, em que trabalhei, eram no máximo quinze... Não me sinto preparada para trabalhar assim... (Professor/a)

3.3.2 Opção pela Escola Pública

Se o apelo a um ideal abstrato de educação não se faz suficiente para sustentar o desejo de permanecer no trabalho escolar, conforme indicado anteriormente, a *opção pela escola pública*, por seu turno, aparece fortemente associada aos processos de resistência no trabalho docente.

Os professores(as) entrevistados relacionam, em suas falas, o envolvimento com o trabalho educativo e a escolha da escola pública como espaço concreto de materialização da concepção de mundo que sustenta sua atividade docente:

Nunca me interessei pelo ensino privado. Acredito na escola pública porque ela é a única que tem possibilidade de garantir direitos; a educação tem que estar na esfera pública, porque é onde se garante direitos. (Professor/a)

Não me imaginava numa particular. Sempre quis trabalhar com quem acho que precisa mais de mim. Peguei crianças que não tinham nada, nada que não fosse a minha atenção. Até surgiu oportunidade de ir para escola particular, e eu me perguntei qual será a importância do meu trabalho numa escola onde as crianças têm tudo. Ali na escola publica eu iria fazer a diferença. (Professor/a)

Trata-se portanto da afirmação de uma escolha, dentro do arco de possibilidades que a realidade concreta apresenta, que não é ilimitada nem contudo absoluta. Pois, "a vida cotidiana está carregada de alternativas" (HELLER, 2004, p.24), entretanto a maioria delas não ultrapassa a esfera da reprodução particular, nem transforma substancialmente o curso dos acontecimentos.

Quando, entretanto, a opção aparece associada a uma determinada concepção de mundo e gera o processo de ordenação de prioridades, que visa superar a superficialidade extensiva da cotidianidade em direção à "condução da vida", permite "a relação consciente do indivíduo com o humano-genérico", ou seja, a afirmação do seu lugar na história, como alguém que se destaca da mera reprodução espontânea (HELLER, 2004, p.40-41).

Esta afirmação de determinadas metas e concepções, ao contrário da manifestação abstrata do reconhecimento da importância da educação, aparece, no caso dos professores(as) pesquisados, que professam a opção pela escola pública, articulada ao conhecimento das condições concretas em que se realiza a forma histórica escolar, na atual sociedade.

Na escola pública você encontra crianças que vêm com todo o material, vêm limpinhas e tem aquele que não tem sapato. você tem que saber lidar com isto. A criança não vai chegar em casa e fazer pesquisa no computador, o preço do xerox é o pão que ela não vai comer. A escola pública é uma superação, você testa os teus limites todos os dias. Você tem que modificar tua visão, é uma questão social, não é só de aprendizagem. (Professor/a)

Por outro lado, para estes professores(as), o conhecimento da *prática* não se faz no sentido da aceitação pragmática da realidade dada, o que resultaria na execução alienada do ato educativo (DUARTE, 2007), mas associa-se à busca da superação possível aos entraves interpostos à qualidade da educação pública:

A Escola deixou de ver estas mudanças... A família não tem mais tempo para trabalhar a educação (limites, valores), muitas vezes não tem nem condições financeiras para alimentar a criança e manter a criança com estímulos em casa, onde a família tem pouca instrução. A escola não tem a função de resolver o problema social, mas uma

vez que o problema social está aí e a gente tem de trabalhar apesar dele, a gente tem de fazer a nossa parte. Tenho alunos que são filhos de catadores de papel. Posso tratá-los simplesmente como catadores de papel, ou estimulá-los a olhar o papel que eles recolhem como fonte de leitura, mostrar a importância da reciclagem do lixo e o papel social que os pais dele cumprem, que, apesar de serem analfabetos, estão realizando um trabalho importantíssimo para o nosso futuro. Eles passam a conhecer, a dar valor e melhoram sua auto-estima. (Professor/a)

Constrói-se, desta maneira, o verdadeiro sentido da práxis, como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão (VÁZQUEZ, 1977), que supera o imobilismo e fortalece o sentido histórico da ação educativa:

Eu sinto que a gente muitas vezes é obrigada a fazer coisas que não são o papel da escola para então poder em seguida realizar o papel da escola. Você tem uma realidade que está aí [...] Na nossa escola, temos um grande grupo que se identifica e trabalha nesta direção. Mas temos muitos colegas que adotam uma visão mais "fácil": o papel da escola não é esse e pronto. E aí, vamos ficar esperando a coisa acontecer? O papel da escola realmente não é esse, mas nesse momento preciso fazer alguma coisa para poder posteriormente realizar o meu papel. Estamos num momento de crise muito grande e se não fizermos alguma coisa para modificar não adianta ficar criticando os índices de analfabetismo, as crianças que estão chegando na quinta série sem saber ler... Espera lá, ele passou por mim e o que eu fiz para que isto fosse modificado? (Professor/a)

A mola propulsora do envolvimento com o trabalho docente, na luta contra os entraves e obstáculos, é construída no interior de uma concepção de mundo crítica que permite ultrapassar a naturalização do presente, pois fundamenta-se na possibilidade de mudanças:

Se a gente começa a realizar um trabalho sabendo que você não vai conseguir sair muito do lugar, que você não tem muita alternativa para partir para frente, que você vai terminar o ano com uma turma mais ou menos alfabetizada e que no ano seguinte vai pegar uma professora que você não sabe se vai continuar ou vai fazer um trabalho diferente do seu, você também desestimula. Então você sempre tem que ver uma possibilidade para que alguma coisa você possa fazer para que isto se torne uma realidade diferente, embora não seja uma coisa rápida, é uma coisa muito lenta, mas a gente tem resultados, embora pequenos...

Você tem que gostar e acreditar que o que você está fazendo pode ajudar a melhorar, a mudar alguma coisa, talvez não para todos, mas para alguns. (Professor/a)

Apesar de todo o contexto que está aí, eu continuo porque acredito que as coisas possam mudar e isso me faz continuar na luta. (Diretor/a)

Conjugam-se, portanto, a concepção de mundo que transcende o imediatismo do presente, o conhecimento dos condicionantes sociais da educação e a ação dirigida à busca de alternativas concretas para o trabalho educativo, consolidando os processos de resistência no trabalho docente:

A paixão que tenho pelo meu trabalho não me cega para os problemas da educação. E também todos os problemas que percebo não mexem com a paixão de ensinar... Por enquanto, pelo menos... Se bem que estou quase me aposentando... (Professor/a)

[Emocionado] Uma vez perguntei para um amigo meu que trabalhava com política porque ele continuava lá trabalhando com aquela gente, dando murro em ponta de faca. E aí ele me respondeu... Mas se eu não estiver lá vai ficar mais fácil para eles... É o que sinto em relação à escola pública. Quem tem a consciência da sua importância tem de lutar para permanecer. (Diretor/a)

O professor lutador é o que acredita na humanidade, num mundo melhor, na justiça, na democracia. (Professor/a)

É preciso assinalar, mais uma vez, que a concepção de mundo e o conhecimento da realidade não guardam uma relação de exterioridade, nem de anterioridade, com a articulação das ações concretas, o que significaria supor uma consciência destacada das condições de existência, e uma solução sustentada pela luta no terreno das idéias (MARX e ENGELS, 1984).³⁵

³⁵Marx e Engels (1984, p.8), em *A ideologia alemã*, ironizam a crença idealista da transformação do mundo através da mudança de consciência, por meio da luta no plano filosófico, com a seguinte fábula: "Uma vez, um bom homem imaginou que os homens se afogavam na água porque estariam *possuídos* pela **idéia da gravidade**. Se banissem esta representação da cabeça [...] estariam acima de todo o período da água."

A formação da consciência crítica "se dá na prática como ação material, objetiva e transformadora pela mediação da teoria, enquanto conhecimento sobre a prática, e estreita e fortalece os vínculos da prática pedagógica com os interesses populares" (RIBEIRO, 1984, p.218). Faz-se necessário, portanto, investigar os processos históricos que possibilitaram as condições de construção das concepções e práticas que sustentam os processos de resistência no trabalho educativo dos professores(a) investigados.

3.3.3 A Construção Histórica da Resistência

A partir da compreensão que a formulação de concepções ocorre no processo concreto de reprodução da existência individual e social, decorre que a existência e a consciência são produtos históricos em permanente construção e em mútua interação.

Assim, a "realidade do agir humano como escolha finalística entre alternativas implica o conhecimento das relações causais necessárias à modificação da realidade" (MEDEIROS, 2004, p.22), ao mesmo tempo em que este conhecimento só se faz possível no processo real.

Entretanto, as finalidades que orientam o *agir humano* estabelecem os critérios de valoração das concepções mais adequadas aos objetivos colimados. Desta forma, concepções reducionistas podem "perfeitamente se adequar à manipulação de objetivos e estruturas da realidade, permitindo que os homens reajam aos requerimentos da vida cotidiana" (MEDEIROS, 2004, p.22).

Para a manutenção da regularidade cotidiana, as concepções *úteis* e pragmáticas são suficientes. Entretanto, à medida em que se aspira à transformação da ordem vigente, à superação do atual estado de coisas, são requeridos "refinamentos críticos das concepções obtidas na prática" (MEDEIROS, 2004, p.22), que superem a aparência fenomênica da naturalização da vida social.

Ocorre que tanto uma como outra direção, a do conformismo e a da transformação, estão inscritos na realidade concreta, terreno originário das concepções e teorias de conhecimento do mundo real.

A produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. [...] Os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., e precisamente os homens condicionados pelo modo de produção da sua vida material, pelo seu intercâmbio material e seu desenvolvimento posterior na estrutura social e política (MARX e ENGELS, 1984, p.22).

Precisamente porque esta realidade traz contidos os antagonismos e contradições, é que se torna possível que sejam geradas concepções contra-hegemônicas, que, para além de interpretar o mundo tal como é, se coloquem a serviço da sua transformação (MARX e ENGELS, 1984).³⁶

A teoria assim concebida se torna necessária, como crítica teórica das teorias que justificam a não transformação do mundo, e como teoria das condições e possibilidades de ação. Assim, portanto, nem mera teoria nem mera prática, unidade indissolúvel de uma e outra. [...] Na verdade, não se pode desenvolver uma verdadeira ação real enquanto se confiar ilusoriamente no poder das idéias e estas aparecerem desvinculadas de seu verdadeiro fundamento econômico- social (VÁZQUEZ, 1977, p.163-164).

Para os objetivos do presente trabalho importa, portanto, identificar os processos concretos, inscritos na realidade social contraditória, que facultaram a construção de ações e concepções de resistência emancipatória, no seio do trabalho docente.

Com relação à opção pela escola pública, como materialização de uma determinada função social da educação, os professores(as) entrevistados indicam desde a confluência de concepções políticas assimiladas através da participação em movimentos sociais, experiências formativas, até o próprio exercício do trabalho

³⁶"Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo" (MARX e ENGELS, 1984, p.111).

docente, que consolidou *a posteriori* o engajamento ao projeto de defesa da escola pública voltada ao interesse da maioria da população.

No começo fiz o concurso por causa do salário que era muito bom, nos anos 80. Mas assumi a "causa" da escola pública. Gosto da escola pública porque acredito que ela tem a possibilidade da mudança mas do que a escola privada. Já trabalhei em escola privada mas optei por ficar na escola pública. Fui percebendo que depende da consciência do corpo docente, na escola pública, a proposição de mudanças e avanços. Não há uma regra tão rígida como na escola privada, há mais possibilidades de atuação. Na privada você se adapta à proposta do dono da escola ou sai fora, aqui a gente pode mudar, pena que a maioria dos professores não saiba disto... (Diretor/a)

Destaca-se, no relato de tais experiências, o contexto sócio-político dos anos 80, quando a emergência dos movimentos sociais organizados em torno da luta pela democratização do país contribuiu para assimilação de propostas do chamado campo *progressista*, na implementação das políticas educacionais por parte dos governos eleitos em oposição ao regime militar (SAVIANI, 1997).

Na SME, gestão do Fruet, éramos um grupo muito idealista. Foi um momento muito rico, de criação, iniciativa: a proposta da Escola Aberta, o trabalho junto com o Sindicato na elaboração da Lei de Eleição de Diretores, em comissões paritárias de verdade. Não como tivemos depois, comissões aonde o sindicato era sempre voto vencido... Havia muitos debates nas escolas. (Diretor/a)

A experiência que mais marcou foi a elaboração do Currículo Básico. A gente estudou por muito tempo, desde 86. Foi no mesmo período de discussão da Constituinte e da LDB. Também a Semana Pedagógica que havia para toda a Rede, a chamada Semana Móvel. Nós encontrávamos todos os colegas das outras escolas, trocávamos idéias, os cursos eram muito bons. Isto foi se perdendo na Rede... (Professor/a)

Os entrevistados(as) assinalam, além da formulação de propostas orientadas para a construção da qualidade da escola pública, com forte influência da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1997), a promoção de encontros coletivos e de momentos de reflexão que consolidavam as experiências formativas:

Quando a gente compunha um grupo menor na Rede, esses grandes encontros pedagógicos eram momentos privilegiados de encontro, de troca. Existia o debate, a interferência. Hoje tudo ficou mais focado na técnica, no fragmento. (Pedagogo/a)

Nesta direção, pesquisas realizadas sobre a Rede Municipal de Educação de Curitiba corroboram a percepção indicada pelos entrevistados(as), apontando importantes mudanças na política municipal de educação nos anos 80 (CAMPOS, 1993; DALLA-BONA, 1990; SOARES, 2003).

Este momento histórico é caracterizado por novas configurações sociais e econômicas da cidade de Curitiba, em consequência do "significativo movimento demográfico migratório da população dos espaços rurais [...] e sua concentração nas periferias das metrópoles. Em Curitiba, esta concentração ocorre principalmente na região sul da cidade" (SOARES, 2003, p.78-9).

Em face da necessidade de atendimento desta demanda social, a Rede Municipal de Educação praticamente duplica o seu tamanho, na década de 80, quando são criadas mais 42 escolas, sendo 28 delas nas regiões sul, sudeste e sudoeste da cidade, totalizando 100 estabelecimentos de ensino até o final da década (SME/ Departamento de Planejamento e Informações).

Essa época traz também um novo contexto político, articulado às lutas pela democratização do país, que contribui para intensificar a organização dos professores(as), com a realização de greves, publicação de jornais e organização de Encontros Pedagógicos, articulados pela entidade de classe que havia sido criada em 1979, a Associação do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC, s/d)

Na gestão pública municipal, ocorre a nomeação, em 1983, de Maurício Fruet, indicado pelo governador eleito José Richa, do PMDB, partido de oposição ao regime militar, o que irá representar mudanças na configuração das equipes do Departamento de Educação e alterações nas políticas educacionais:

O Departamento de Educação na gestão Fruet se posiciona [...] a favor do compromisso partidário de *pagamento da dívida social herdada da ditadura*, sendo a questão do acesso às escolas pelos segmentos mais pobres da população a política mais visível. [...] Se fortalecem no Departamento de

Educação as discussões que tomavam corpo no contexto educacional brasileiro dos anos 80, sobre a concepção de educação e a função social da escola (SOARES, 2003, p.78-9).

Neste período são realizados os Seminários Municipais de Educação e as Semanas Móveis³⁷, além de cursos ao longo do ano abrangendo as áreas do conhecimento, estratégias de qualificação dos profissionais de educação que se consolidarão como importantes referências e persistirão em algumas gestões posteriores. Nesta gestão ocorre também a criação do Jornal Escola Aberta, veículo de comunicação da Secretaria Municipal de Educação voltado às escolas, que objetivava o debate das questões pedagógicas (SOARES, 2003).

Em 1986, assume a prefeitura Roberto Requião, eleito pelo voto direto. O novo prefeito, pertencente ao mesmo partido político de seu antecessor, consolida as ações iniciadas na gestão anterior, conforme indicam os trabalhos de Campos (1993), Dalla-Bonna (1990) e Soares (2003).

Ações destacadas são a criação da Secretaria Municipal de Educação, as oito Escolas de Tempo Integral e a elaboração do Currículo Básico, que passa a nortear as ações de qualificação docente, através de um processo intenso de discussão nas escolas, nos "assessoramentos"³⁸ e Seminários Municipais (SOARES, 2003).

As pesquisas supracitadas indicam ter ocorrido, no período, um processo mais sistemático e orgânico de qualificação docente, possibilitado por uma série de conquistas nas condições de trabalho, "em consequência das lutas da então AMMC (Associação do Magistério Municipal de Curitiba), ao final da gestão Fruet" (SOARES,

³⁷"Estes cursos eram destinados a todos os profissionais da Rede e aconteciam em uma semana no início do ano e no mês de julho, eram previstos em calendário e contavam com a dispensa dos alunos para garantir a participação obrigatória dos professores." (SOARES, 2003, p.82).

³⁸Eram denominados de "assessoramentos" os cursos que aconteciam ao longo do ano, nas áreas do conhecimento (DALLA-BONA, 1990).

2003, p.87), como por exemplo, o Estatuto do Magistério, que garantia o pagamento pela maior habilitação e a instituição da hora-permanência³⁹.

Estas configurações sociais, econômicas, políticas e laborais, acima descritas, sem dúvida marcaram a história dos profissionais da educação municipal e, conforme indicam as entrevistas, constituíram processos concretos de formulação de concepções e práticas alternativas, seja no campo escolar, seja no espaço político mais amplo.

Inegavelmente, na época, a fecundidade das concepções críticas de escola e de sociedade mantinha estreitos laços com a emergência das lutas dos setores populares⁴⁰, que constituem o fundamento histórico necessário para a organicidade de tais propostas. Este mesmo influxo é exercido sobre os cursos de formação e os debates acadêmicos, onde as concepções críticas conquistam "certa hegemonia na discussão pedagógica [...] na base da valorização da escola como instrumento importante para as camadas dominadas" (SAVIANI, 1997, p.85).

Neste sentido, alguns professores(as) entrevistados destacam o papel exercido pelos cursos de formação inicial, no processo de constituição da concepção de escola pública e de instrumentalização para a atuação profissional neste espaço:

A formação na universidade também me ajudou muito. A universidade, na época, nos anos 80, estava mais ligada à realidade das escolas. Minha experiência e formação me ajudam a passar pelas situações mais difíceis da escola, com mais tranquilidade. (Pedagogo/a)

O curso de magistério de quatro anos me deu muito suporte teórico e visão mais crítica sobre a escola pública. (Professor/a)

As análises até aqui sintetizadas evidenciam que o processo de construção de concepções críticas, como possibilidade de resistência contra-hegemônica no interior

³⁹"Pagamento de 20% da carga horária de trabalho docente para fins de estudo e planejamento de aulas." (SOARES, 2003, p.87).

⁴⁰Para um aprofundamento do estudo sobre as lutas populares dirigidas à escola, nas décadas de 70 e 80, conferir, entre outros, Arroyo (1980), Campos (1989), Doimo (1995).

do trabalho educativo, se constrói historicamente pela confluência de elementos sociais, políticos, culturais e formativos, como "síntese, sempre cambiante, de um processo contínuo, para cuja constituição concorrem as experiências pessoais e sociais do indivíduo por via de sua inclusão e participação em diferentes instituições da vida social." (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p.20).

Reafirma-se, portanto, que tais concepções ou conteúdos formativos, para adquirirem solidez e organicidade histórica, precisam ancorar-se em práticas concretas, que aparecem como o fundamento e a finalidade da teoria:

O fato de que a prática determine a teoria não apenas como sua fonte- prática que amplia com suas exigências o horizonte de problemas e soluções da teoria – como também como finalidade- como antecipação ideal de uma prática que ainda não existe – demonstra, por sua vez, que as relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica. [...] Essa relação não é direta, nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática (VÁZQUEZ, 1977, p.233).

Nesta direção, os professores(as) pesquisados apontam a importância das experiências que contribuíram para despertar, formar ou alargar suas convicções, fortalecendo o envolvimento com o trabalho educativo na escola pública. Trata-se de processos concretos, gestados no interior das condições contraditórias do trabalho escolar, seja na sala de aula ou fora dela, que aparecem como *representativos* do desafio à alienação, por expressarem a possibilidade do trabalho de criação e a articulação com metas sociais mais amplas:

[...] Não tinham material e eu não podia mandar o material para casa porque não retornava. Não mandava lição de casa. Não tinha como cobrar deles. O que eu conseguisse ali nas quatro horas em sala com eles seria o lucro que teria. Me deu um trabalhão alfabetizar estas crianças que não tinham nenhum apoio em casa [...] Foi ali que eu descobri a real importância do meu trabalho. (Professor/a)

A passagem pela direção da escola foi uma experiência que mudou a minha visão sobre a escola. Por mais que você estude e leia, a experiência de dirigir uma escola foi fundamental para pensar a educação. Não há livro que dê conta da escola de verdade, a escola real. (Professora)

Do ponto de vista profissional, o que mais marcou foi a atuação na SME, durante a gestão do Fruet. Foi um momento muito rico, de criação, iniciativa. (Diretor/a)

A participação em atividades fora do espaço escolar é, também, destacada como possibilitadora de reflexões mais abrangentes, que são articuladas pelos professores(as) ao processo de construção de novas práticas pedagógicas no espaço escolar:

O movimento escoteiro me ajuda a entender a relação com os alunos, nas várias faixas etárias, na sua diversidade econômica, de raça e de gênero. (Professor/a)

E hoje com a formação na UNIPAZ aprendi a olhar as pessoas com mais integralidade e busco humanizar a prática na escola, perceber o outro, se está bem ou não, encontrar formas de ajudá-lo. (Pedagogo/a)

Aprendi com o esporte como trabalhar regras e limites com as crianças em todo o trabalho pedagógico. (Diretor/a)

Pode-se depreender que a participação nessas atividades e espaços, mencionados pelos professores(as) como momentos significativos de construção de suas concepções e práticas profissionais, representem oportunidades de relativa suspensão da regularidade do cotidiano, em direção ao humano-genérico, conforme direção apontada pelas análises de Heller (2004).

Segundo a autora, existem esferas da atividade humana no interior da sociedade atual, que, devido à sua natureza, possibilitam "formas de elevação acima da vida cotidiana, que produzem *objetivações* duradouras", por permitirem a ruptura com "a tendência espontânea do pensamento cotidiano, tendência orientada ao Eu individual-particular" (HELLER, 2004, p.26). As esferas da atividade humana que mais se prestam a estas elevações são, segundo Heller (2004), a arte, a ciência, a moral, a política, a filosofia e o trabalho criador.

Entretanto, sem fazer concessões a nenhuma espécie de esquematismo, a autora adverte que:

A maioria das ações e escolhas tem motivação heterogênea; as motivações particulares e as genérico-morais encontram-se e se unem, de modo que a elevação particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente *em maior ou menor medida*. [...] Numerosas etapas do caminho são também características das decisões semicotidianas, nas quais se realiza parcialmente [...] a suspensão da particularidade (HELLER, 2004, p.24-25).

Não poderia ser objetivo do presente trabalho arbitrar em que medida ocorre ou não a suspensão da particularidade nas atividades dos professores(as) pesquisados, mesmo porque não se trata de um critério subjetivo, e sim de um processo que produz *objetivações duradouras* (HELLER, 2002).

O que interessa para o escopo da pesquisa, é, portanto, identificar nas práticas concretas do trabalho pedagógico, relatadas pelos entrevistados(as), elementos de potencial ruptura com a prática escolar *em-si*, ou seja, a orientação escolar dirigida à mera reprodução alienada da sociedade.

3.3.4 Processos Coletivos de Resistência

As possibilidades de romper, ainda que relativamente, a estrutura alienada da vida social se manifesta em momentos onde a heterogeneidade da vida *em-si* é substituída, parcial ou inteiramente, por processos dirigidos e conscientes, articulados por uma determinada concepção (HELLER, 2002).

Os indivíduos estabelecem, portanto, uma relação consciente com sua vida ou com a atividade realizada, ainda que, como já assinalado, possam manter em outros momentos e esferas uma postura heterogênea ou não consciente. Ainda assim, é possível gerar por meio destes processos práticas representativas de possibilidades latentes de transformação, ou seja, *objetivações* que expressam os germes da contradição.

No caso da escola, importa destacar a existência de atividades, práticas e experiências que expressam as *objetivações* que estão sendo produzidas pelos educadores e pela *comunidade escolar*, no espaço de relativa autonomia existente ou no hiato da omissão do poder público.

Trata-se de processos que vão sendo gerados coletivamente no interior das escolas, como forma de responder às demandas da realidade e que, por sua vez, ensejam reflexões e elaborações que ultrapassam a prática reiterativa (VÁZQUEZ, 1977), na direção da mudança e da criação.

Os relatos destas experiências trazidos pelos professores(as) entrevistados indicam um panorama de mudanças pedagógicas construídas nas práticas escolares, abrangendo o debate dos educadores sobre a função da escola, a escolha de conteúdos e a organização metodológica, desvelando a construção de uma relação consciente com o seu trabalho:

Temos uma organização diferenciada do restante da rede. A partir da implantação dos Ciclos na RME, a escola optou pela implantação gradativa e com uma proposta construída coletivamente na escola. Além dos ciclos, mudamos a estrutura da 5.ª 8 série. Não temos cinco aulas. Temos dois blocos contínuos de aula e temos na meia hora inicial uma atividade que chamamos de trabalho coletivo, quando o professor responsável pela turma trabalha com temas comuns, escolhidos pelo conjunto de professores. Já trabalhamos com temas como democracia, questão racial, sexualidade, amizade... Atualmente trabalhamos com conselho escolar. Um grupo de professores prepara para os demais, a cada nova temática. Ocupamos um espaço vazio deixado pela SME, que não tinha uma proposta clara para quinta a oitava série. (Professor/a)

Começamos a estudar a organização curricular, durante a permanência. Precisei negociar com as professoras metade do tempo da permanência para este trabalho. No decorrer do processo, a demanda foi tão grande que hoje usamos integralmente o tempo para esta discussão. Ninguém mais reclama do tempo para "corrigir cadernos". É o processo de sedução que o pedagogo tem de saber fazer... Sedução com argumentos. Eu não obriguei ninguém, deixei livre. Eu discuto com as professoras que são elas que vão decidir o que será feito e o que vier de bom virá para o trabalho delas. Quando a gente consegue despertar nelas a consciência do quanto podem contribuir, seu trabalho muda. No tempo todo em que trabalho, já percebi muitas pessoas se "descobrimo" como professores. (Pedagogo/a)

Estes processos abarcam a criação de espaços e tempos concretos, no interior da estrutura escolar, que vão sendo forjados através de luta e organização:

Temos reunião todas as semanas, por meia hora em cada área. Isto é possível pela organização da escola. Este processo é muito necessário para aprofundarmos a identidade da escola. Fomos alterando a proposta pedagógica da escola, coletivamente. (Diretor/a)

Tivemos que vencer resistências internas e negociar com a secretaria. (Diretor/a)

Esta construção tem apontado, também, a busca da concretização de um espaço de trabalho, mais *humanizado*, rompendo a impessoalidade que caracteriza os processos de burocratização e fragmentação:

Aqui na escola o café fica do lado de fora da cantina, fica no corredor. Isto é uma forma de dizer: na hora que você estiver muito angustiada você pode sair, relaxar, fazer uma pausa. Você é um ser humano. (Professor/a)

Em anos anteriores, ficávamos, professores e funcionários, aqui no horário do almoço, ensaiando peças de teatro. (Diretor/a)

Nesta sentido, a gestão democrática da escola aparece como um fator fundamental no desenvolvimento de práticas autônomas e coletivas e de fortalecimento da organização escolar:

Quando assumi a direção uma das propostas era transformar a escola num ambiente alegre, não estressante. As pessoas têm de ter orgulho da sua escola e para isso têm de participar, isto vale para todos, em todas as funções da escola. Assim têm direito de criticar e devem ser incentivadas a criticar pois isto dá a chance de reformular ou esclarecer. A discussão não é ruim, isto faz o grupo crescer. Incentivamos todas as iniciativas. Temos um coral da escola por iniciativa de uma professora, que teve espaço para desenvolver sua idéia. Há possibilidade de fazer muita coisa, desde que não centralize demais.[...] As pessoas se envolvem quando percebem que têm espaço. O processo democrático é mais complicado, mas posso dizer com certo orgulho que as pessoas se sentem bem trabalhando aqui. (Diretor/a)

Além disto, os relatos evidenciam a necessidade da existência de práticas coletivas, ancoradas em concepções comuns, que sustentam a operacionalização dos processos que vão sendo construídos na escola, o que demonstra a fragilidade

das formulações que anunciam a figura do professor *criativamente isolado*, como promotor de mudanças escolares:

A troca com os pares é o principal. Ter uma equipe pedagógica que compartilhe com você a vontade de melhorar... Passei por outras escolas e tive problemas com um pessoal não comprometido, tanto a equipe pedagógica quanto os professores. Mudei para esta escola pela localização e agora continuo porque me entroso com os profissionais daqui. (Professor/a)

Tenho uma parceria com uma professora que atua na mesma série. Já é uma parceria antiga. Estamos sempre na mesma série. A gente divide, discute, troca experiências, conversa sobre como cada uma está fazendo, o que deu certo, o que não deu. (Professor/a)

Desta forma, o *controle do trabalho*, não obstante sua relatividade frente ao contexto institucional e social, aparece como uma importante categoria, que interage com a concepção, o conhecimento e a prática concreta. Ou seja, o sentimento de controle do trabalho aparece associado tanto ao conhecimento, que permite a compreensão dos limites e possibilidades da atuação profissional, quanto à participação em processos de trabalho que possibilitam relações mais autônomas:

Eu sinto que eu dirijo meu trabalho, que faço escolhas, que conquisto muitos resultados. (Pedagogo/a)

Estou, neste ano, com uma série mais complicada, já fico pensando antes, em estratégias para melhorar, para fazê-los se interessar mais. Relembro experiências anteriores. Organizo material em casa, no final de semana, à noite e na escola, no horário de permanência. Na sala de aula, às vezes, surgem situações imprevistas que te fazem abordar outros assuntos. (Professor/a)

A escola é muito dinâmica. Esta é a tônica do trabalho do pedagogo, o dinamismo. Você tem de estar preparada para este dinamismo e estar muito preparada para trabalhar com o imprevisto, que é o que mais acontece. (Pedagogo/a)

Este sentido de controle de trabalho também aparece relacionado a dinâmicas coletivas da escola frente às determinações institucionais impostas, demonstrando

que há um espaço relativo no dinamismo interno das práticas escolares, "que reage a partir de sua legalidade e identidade própria às várias injunções externas" (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p.111).

Na RME, a cada gestão nova, a gente sempre passa por um processo em que eles querem que a gente esqueça tudo o que foi trabalhado e se resolve colocar uma coisa totalmente nova. Então, devido à base que a gente já tem, que formou junto com o pessoal da escola, a gente consegue manter o que foi conquistado e ir adotando gradativamente as mudanças que achamos coerentes. Não é passar uma borracha em tudo... (Professor/a)

[...] Sempre houve pressão, mas você aceita ou não. Você não precisa ser subserviente à Secretaria [Municipal de Educação] para ser respeitado, mas tem de ter argumentos, questionar com profundidade. Isto dá trabalho, tem que ler, estudar, conhecer leis. Na Prefeitura, muitas vezes se ditam leis a partir da experiência de alguns e ninguém questiona. (Diretor/a)

A síntese produzida pelo desenvolvimento concreto de práticas escolares coletivamente mais autônomas, ancoradas em uma determinada concepção que confere sentido e significado ao trabalho exercido pelo professor(a), contribui decisivamente para a satisfação no trabalho, conforme declaram os entrevistados(as):

Me identifico com este espaço. Acho que sei fazer bem o meu trabalho, sou reconhecida pelos meus pares, tenho retorno. (Pedagogo/a)

Eu sinto que fiz a diferença na vida de muitas crianças que passaram por mim. Sei disto pelas mães que vieram falar comigo, me contar coisas, fazer comentários positivos... É aquela coisa que ficou... Recebo telefonemas no dia do professor de alunos de dez anos atrás. Não mudo o telefone de casa para não perder o contato com os alunos. Não precisa mais... Não há dinheiro no mundo que vá pagar. (Professor/a)

Acho que a emancipação humana que a gente pretende para um futuro socialista da humanidade passa pela Educação, não tem como acontecer sem a Educação. É o que possibilita a libertação, a autonomia e, no fim, a emancipação social. (Professor/a)

Neste sentido, forja-se um processo de decisão, de escolha, de "concentração de todas as forças na execução da escolha e de vinculação consciente com a situação escolhida e, sobretudo, com suas conseqüências" (HELLER, 2004, p.25), que dá forma à permanência e engajamento dos professores(as) entrevistados com o trabalho docente:

Eu poderia ter me aposentado mas optei por continuar. Eu acho que não conseguiria fazer outra coisa. Isto é minha segunda casa. Estou em casa pensando na escola. Faz parte de mim. É até um pouco além do normal, se pudesse ficaria aqui manhã, tarde e noite. (Diretor/a)

[Emocionado/a] Eu acho que tenho muito para dar para eles. Vejo tantos professores aqui por obrigação, com pouco comprometimento... Sei que posso fazer muito pouquinho, são 4 horas com 36 alunos. É pouco. Não só pelos conteúdos, mas a sociedade como está... Acho que eles precisam saber que existem pessoas que se comprometem com eles, se preocupam com eles, que fazem questão de vê-los bem. (Professor/a)

3.3.5 A "Esperança Equilibrada"

As experiências concretas aqui relatadas apontam a realidade da resistência no trabalho docente, na direção da extração da face emancipatória da atividade educativa, inscrita na tensão permanente entre a formação do ser social em-si e para-si, ou seja, entre as finalidades particulares e os objetivos da genericidade humana. (DUARTE, 2007)

Demonstram que a produção de objetivações no trabalho pedagógico-mudanças curriculares, organização de tempo e espaço, formas de gestão e outras-, por parte dos professores(as) e da comunidade escolar, ocorre num processo onde se estabelece uma relação, de algum modo consciente, com o trabalho e com finalidades que transcendem a mera reprodução, seja da existência individual, seja da própria estrutura escolar.

Ou, dito de outro modo, evidencia-se a presença de uma práxis pedagógica, dirigida à criação, à busca de soluções e alternativas, que desautoriza a absolutização

da alienação no espaço de trabalho, não obstante os limites da estrutura social, que constitui o próprio terreno da escolha de alternativas, uma vez que "as estruturas sociais impõem limites à práxis humana sem contudo determinar os próprios agires" (MEDEIROS, 2004, p.18).

Entretanto, tais movimentos em direção a uma relação consciente com as escolhas possíveis, no arco de possibilidades e necessidades estabelecidos pela realidade, não se realizam sem conflitos com as determinações mais gerais da organização do trabalho e das finalidades postas para a instituição escolar. Essa tensão se estabelece entre as diretivas das políticas educacionais e o dinamismo interno da própria instituição escolar, que abriga diferentes concepções, ideologias e posturas.

A possibilidade de que uma ou outra alternativa seja objetivada por meio das práticas escolares depende, portanto, de fatores que escapam ao controle dos sujeitos que constituem a instituição escolar, assim como de escolhas, menos ou mais conscientes, menos ou mais elaboradas, fundamentadas no conhecimento, e também nos valores e opções ideológicas abraçados pela escola como um todo ou por grupos de interesse. As reformas educacionais representam formas de intervenção nesse processo, visando influenciar as opções possíveis em direções nem sempre claras (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004, p.110).

Estas contradições e tensões são sentidas pelos professores(as) como riscos sempre permanentes à manutenção das conquistas realizadas no âmbito da escola, que, por seu caráter isolado, acabam por depender de fatores muito voláteis como a composição do grupo de trabalho na escola ou a direção da gestão escolar:

O pessoal da escola é muito comprometido mas muita gente aqui da escola vai começar a se aposentar e fico preocupada com o perfil do pessoal mais novo. Os novos têm outra mentalidade, não vestem tanto a camisa da escola, sinto que são menos preparados. (Diretor/a)

Com a direção anterior, a violência estava mais controlada. Mas já tivemos períodos anteriores em que ficamos sem recreio. O diretor eleito era muito carismático, mora na comunidade e conseguia ter um outro tipo de intervenção. Diminuíram as brigas e hoje já estão voltando, ameaçando a segurança dos outros alunos e dos funcionários. (Professor/a)

Desta forma, a falta de uma maior unidade política e pedagógica na Rede Municipal é percebida por parte dos professores(as) entrevistados como um fator que fragiliza e isola a resistência:

Isto é uma opção de gestão escolar. Mas é muito desgastante fazer isto solitariamente na Rede e isto pode sumir no ar. Depende da resistência interna. (Professor/a)

Sinto uma aceitação excessiva por parte das direções das escolas eleitas, com raras exceções. Se submetem às normas da SME sem questionamento, passam a ser um agente da secretaria na escola. Isto é acomodação. (Diretor/a)

Além da falta de suporte das políticas educacionais, os professores(as) apontam o isolamento das escolas frente às instituições formadoras, que, segundo seus relatos, não mantêm uma relação orgânica com a prática escolar, o que tem sido percebido na formação dos docentes recém-ingressos:

Os professores novos vêm saídos de um curso superior e se não é a equipe pedagógica acompanhar, fica difícil. Os assessoramentos diminuíram e isto agrava a falta de preparo. (Pedagogo/a)

Talvez falte aos recém-formados um pouco mais de formação geral, uma visão maior de mundo, sobre as políticas públicas, a função da escola. (Diretor/a)

Porque muitas vezes o professor que está lá na universidade não sabe o que acontece nas escolas. (Professor/a)

Com isto, a resistência se equilibra no fio da esperança dos professores(as) que, pela formação recebida, a concepção de mundo abraçada, as experiências concretas realizadas, lutam por se manter comprometidos com a qualidade do trabalho na escola pública, sem no entanto poder asseverar por quanto tempo e de que maneira seus esforços terão continuidade:

Sinto que estou mais cansada. Ainda não admito que esteja cansada. Mas os alunos já são outros, a educação é outra, então estressa um pouco mais, desgasta um pouco mais... Além disto a estrutura da Prefeitura ajuda a desgastar... Mas ainda acho importante continuar...
(Professor/a)

Destarte, pode-se afirmar que, mesmo num quadro de relações sociais e econômicas que consubstanciam um terreno propício para a alienação das relações dos sujeitos com o seu trabalho e entre si, é possível gestar práticas transformadoras, compreendidas como "síntese de múltiplos atos individuais" (MEDEIROS, 2004, p.21), forjados pelas necessidades contraditórias do desenvolvimento social. Entretanto, a complexidade da sociedade "aprofunda a lacuna existente entre a práxis humana e as estruturas sociais [...] e os efeitos dos atos individuais tornam-se ainda mais mediados, ainda mais distantes e incompreensíveis para os próprios indivíduos que os produziram" (MEDEIROS, 2004, p.22).

Ou seja, os desafios da humanização passam a exigir um esforço orgânico e articulado na direção da superação dos obstáculos e na criação de formas sociais qualitativamente superiores, tarefa que, sem prescindir da existência de "indivíduos representativos" (HELLER, 2004), que expressem a potencialidade latente da transformação da sociedade, requer a consolidação de uma força coletiva enraizada nas possibilidades e necessidades históricas.

3.4 DA RESISTÊNCIA ISOLADA AO PROJETO COLETIVO PARA A EDUCAÇÃO

No quadro de acentuada reificação da vida social, característico do capitalismo contemporâneo, que "manifesta-se com uma crueza e uma intensidade talvez sem precedentes na história humana" (NETTO, 2001, p.282), à medida em que dilata a distância entre a existência individual e o crescente incremento do desenvolvimento global, a luta contra a alienação afirma a necessidade de transformar a atual sociedade, na direção da superação dos obstáculos à humanização plena.

Esta transformação profunda, cuja necessidade histórica, segundo o marxismo, deriva da crise gerada pelas próprias contradições internas da sociedade de classes, não pode ser postulada a partir da "veleidade, desejo ou sonho [...] mas baseia-se na realidade fatural [compreendida como] uma relação de forças em contínuo movimento e mudança de equilíbrio" (GRAMSCI, 1986, p.43).

Compreende-se, portanto, que as diversas esferas da sociedade se relacionam com a totalidade estrutural, a partir da combinação heterogênea de diferentes tendências e movimentos, o que possibilita que "complexos diferentes de uma mesma totalidade possam estar em estágios distintos de desenvolvimento" (MEDEIROS, 2004, p.34), sendo o mesmo princípio válido para os processos de mudança e transformação, conforme analisa Heller (2004, p.3):

[...] O que se altera não é o tempo, mas o ritmo de alteração das estruturas sociais. Mas esse ritmo é *diferente* nas esferas heterogêneas. É esse o fundamento da desigualdade do desenvolvimento, que constitui uma categoria central da concepção marxista da história. As esferas heterogêneas e hierárquicas, em suas relações recíprocas, são também heterogêneas até mesmo no interior de sua relativa homogeneidade de campos fechados.

Desta forma, é possível, sem abrir mão da perspectiva de transformação radical do capitalismo, identificar avanços parciais em múltiplas formas de resistência e luta, "larga união de camadas evidentemente heterogêneas, mas todas elas ameaçadas pelo capitalismo monopolista" (SNYDERS, 1977, p.67).

Nesta direção, entende-se que as práticas escolares, relatadas na presente pesquisa, que caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e as suas finalidades sociais, não obstante as dificuldades elencadas, estão contribuindo para fermentar o processo de luta contra a desumanização imposta pela racionalidade instrumental do capitalismo.

Não reconhecer a fecundidade de tais processos equivaleria a sustentar a possibilidade de transformação surgida do nada, como lucidamente adverte Snyders (1977, p.67, 405):

Por conseqüência, não se trata de prosseguir uma luta, de se garantir o que já se obteve graças a ela, a fim de se avançar até à sua fase revolucionária? Se nada de válido foi conquistado até o presente, como organizar a seqüência de acção? Que esperança justificável de que nossos esforços venham a revelar-se eficientes? [...] Que futuro viria ser o seu se o seu presente não contivesse, apesar de tudo, o germe, a promessa?

Desta maneira, as manifestações localizadas de resistência, no sentido emancipatório, adquirem caráter *representativo*, por abrigarem a expressão concreta das possibilidades latentes de desenvolvimento e transformação, de vez que:

Uma organização social nunca desaparece antes que se desenvolvam todas as forças produtivas que ela é capaz de conter; nunca relações de produção novas e superiores se lhe substituem antes que as condições materiais de existência destas relações se produzam no seio da velha sociedade. É por isso que a humanidade só levanta problemas que é capaz de resolver e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolver já existiam ou já estavam, pelo menos, em vias de aparecer (MARX, 1983a, p.29).

É possível, portanto, que a partir do desenvolvimento das contradições os sujeitos históricos, no processo de reprodução da existência e de interação com o meio social, estabeleçam movimentos de ruptura, que os modifica, bem como transforma as relações sociais de que tomam parte.

Entretanto, "o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças", eis porque a associação com "os que querem a mesma modificação" multiplica a força potencial das transformações (GRAMSCI, 1991, p.40).

Esta direção coletiva foi assinalada pelos professores(as) entrevistados e representa a sedimentação de uma vontade coletiva dirigida a ações concretas. Contudo, o caráter ainda isolado, no âmbito das escolas ou grupos de interesse, acarreta o risco de que as mudanças logradas convertam-se em episódicas e conjunturais.

A necessidade histórica de transformação do projeto educativo, associado a um projeto mais amplo de transformação social, impõe a articulação de uma unidade orgânica entre processos estruturais e superestruturais, denominado por Gramsci (1986) como bloco histórico, compreendido como uma conjunção de forças vivas, que cria as condições de um novo sistema hegemônico.

Segundo o autor italiano, só assim podem vicejar movimentos orgânicos, ou seja, relativamente permanentes, sedimentados pela "vontade coletiva como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo" (GRAMSCI, 1986, p.7).

Desta forma, a construção do projeto de transformação da escola, longe de esperar passivamente pela transformação da sociedade (como pretende o economismo) ou, então, iludir-se com as mudanças pontuais (professadas pelo voluntarismo), articula-se a um amplo programa de mudanças estruturais, que combina a reforma moral e intelectual à reforma econômica, que é "exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral" (GRAMSCI, 1986, p.9)

Com isto, rompe-se o isolamento dos professores(as) e escolas, construindo um processo de resistência ativa, no interior da sociedade, pela articulação e organização dos grupos dominados, em direção à humanização das relações sociais e econômicas, das quais a educação toma parte, conforme aponta Saviani (1998, p.236):

A resistência ativa [...] implica pelo menos duas condições: a primeira se refere à forma, isto é, à exigência de que a resistência se manifeste não apenas individualmente, mas através de organizações coletivas [...]; a segunda diz respeito ao conteúdo, envolvendo portanto a formulação de alternativas.

Entretanto, se a necessidade histórica de tal articulação de forças é assinalada pelos *carecimentos de ordem superior*, ou seja, pelas necessidades humanizadoras (DUARTE, 2007), é preciso que se mobilizem as condições materiais e culturais que dêem conseqüência ao processo de transformação, como analisa Gramsci (1991, p.122-123):

Existe necessidade quando existe uma premissa eficiente e ativa, cujo conhecimento nos homens se tenha tornado operante, ao colocar os fins concretos à consciência coletiva e ao constituir um complexo de convicções e de crenças que atua poderosamente como as "crenças populares". Na premissa devem estar contidas, já desenvolvidas, as condições materiais necessárias e suficientes para a realização do impulso de vontade coletiva; mas é evidente que desta premissa "material" [...] não pode ser afastado um certo nível de cultura [...] e deste (como seu produto e conseqüência), um certo complexo de paixões e sentimentos imperiosos.

Trata-se portanto, de um processo que se nutre das necessidades objetivas, inscritas na contradição do sistema capitalista, mas que não pode prescindir da cognoscibilidade da situação concreta, da articulação de uma concepção de mundo que supere o presentismo e o pragmatismo e ilumine o horizonte da luta e da organização material da *vontade coletiva*. Ou seja, um processo que se enraiza na historicidade, porque estabelece metas inscritas nas possibilidades reais (ainda que remotas), sem contudo, supor a espontaneidade ou inexorabilidade das mudanças.

Nesta direção, Gramsci (1991, p.43-45) adverte para a diferença substancial que divide as concepções de mundo que partilham a idéia de progresso, como a evolução *natural* da sociedade, e as que postulam o “*devenir*” histórico, como um processo de transformação objetiva e subjetiva:

O "progresso" é uma ideologia, o "devenir" é uma concepção filosófica. [...] O nascimento e o desenvolvimento da idéia do progresso correspondem à consciência difusa de que se atingiu uma certa relação entre a sociedade e a natureza, relação de tal espécie que os homens- em seu conjunto- estão mais seguros quanto ao seu futuro, podendo conceber "racionalmente" planos globais para a sua vida. [...] A idéia do *devenir* afirma que o homem "devém", transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais [...] que não parte da unidade, mas tem em si as razões de uma unidade possível.

Eis porque o programa desta transformação assenta-se sobre as múltiplas experiências de resistência que trazem à tona não só as contradições e conflitos, que a "acalmia do capital" (NETTO, 2004, p.160) quer manter *subterrâneas*; mas especialmente as potencialidades de mudança, cuja consciência agrega esforços e vontades, na contra-mão da ideologia do *fim da história*.

O desafio que se apresenta é, pois, a superação do isolamento da resistência, que se vê alimentado pelo fracionamento da organização dos professores(as) e trabalhadores(as) em geral, ainda assoberbada pelas demandas contínuas de manutenção de direitos e garantias, circunscritos à reprodução direta, que se vê constantemente ameaçada, conforme indicado no capítulo anterior.

Esta necessidade de sobreviver, de atender às necessidades crescentes postas pela reprodução da existência, que afeta os trabalhadores(as) individualmente, influencia as possibilidades concretas de sua organização coletiva, bem como o conteúdo e as finalidades de suas lutas. Ou seja, a carência e a possibilidade se nutrem dialeticamente do mesmo fundamento, sem que se possa arbitrar uma solução especulativa para tal dilema.

Nesta direção, Ribeiro (1984, p.36) analisa a dificuldade de articulação dos segmentos populares com as lutas sociais mais amplas, quando a luta pelas condições mínimas de sobrevivência está sempre em pauta:

A precariedade das condições de vida desses setores é tal que questões de salário conjugam-se primeiramente às questões de emprego (como conseguir, como ter estabilidade, como ter segurança etc.), de moradia, de saúde, para depois chegar propriamente à exigência do direito à escola e mais adiante ainda a uma escola de qualidade (popular) propriamente dita. Esta, para se fazer necessária e possível, exige que a luta de classe já tenha atingido certo grau de desenvolvimento, pressupõe, portanto, a organização das camadas populares.

Outro desafio que se agrega é a dificuldade de se estabelecer metas e alternativas mais gerais, frente à hegemonia avassaladora do discurso dominante, que, segundo Netto (2004, p.160), resulta da ausência "de qualquer movimento visível que se apresente como uma ameaça real à ordem do capital", o que repercute no descolamento dos estratos intelectuais "desobrigados de atividades e experiências conectadas diretamente ao desenvolvimento das forças produtivas materiais [...], insulados por uma divisão sócio-técnica do trabalho cada vez mais acentuada."

Especificamente na área da Educação, Duarte (2007, p.18-19) aponta também a fragilidade das concepções críticas de educação no processo de instrumentalização da prática pedagógica, limitando-se na maior parte das vezes ao "âmbito dos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação", o que contribui para o "avanço de correntes pedagógicas não fundamentadas na concepção histórico-social do ser humano".

Sem esta adequada instrumentalização, ou os professores(as) buscam "completar o espaço vazio" (DUARTE, 2007, p.19) ao seu modo ou se limitam a estratégias de resistência passiva, conforme analisa Saviani (1998, p.235):

Tem se constatado que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm-se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as conseqüências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar.

Os pilares de construção do necessário *bloco histórico*, compreendido como um "novo equilíbrio de forças realmente existentes", que, além de negar, construa e afirme um novo sentido para a história humana (GRAMSCI, 1989, p.43), só podem ser gerados no processo real, não pelo espontaneísmo ou mecanicismo, nem tampouco pelo voluntarismo. Eis a forma social e politicamente necessária que se enraiza nas práticas concretas de milhares de homens e mulheres anônimos, e se afirma como potência histórica.

Trata-se de um processo em curso, que não permite fórmulas proféticas, nem juízos definitivos. Tanto a desistência quanto a resistência semeiam tendências de futuro e cabe, neste caso, a mesma dúvida-esperança formulada por Snyders (1977, p.406): "Ou a nossa sociedade e a sua escola estão condenadas à estagnação e em breve ao retrocesso, ou as forças progressistas conseguirão unir-se, reunir-se e promover no plano escolar plataforma comum de pensamento e acção."

CONCLUSÃO

*Olha bem pros nossos olhos, tia donaprefeçora;
Olha bem prás nossas caras, tia-dona, dona-boia;
Olha bem lá nas profundas, nos lá dentro, na amargura.
E você vai ver que não é boi-da-cara-preta, nem é bruxa-perequê,
[...] É um bicho tão medonho, tão tristonho,
[...] É um bicho deste jeito, tão sem jeito,
Que se chama solidão...*

Daniel Faria.

O apelo das crianças da escola pública, acima poetizado pelo músico e educador da Rede Municipal de Educação de Curitiba, ilumina as trilhas do estudo dos processos de resistência e desistência no trabalho docente, realizado neste trabalho, bem como sinaliza as demandas históricas que se impõem à fecundidade de um projeto coletivo organicamente articulado às necessidades da humanização, negada pelo avanço da ordem excludente do capital.

É preciso a um só turno *olhar profundamente* os processos concretos associados às suas dinâmicas estruturais, a fim de compreender os riscos da desistência e as potencialidades da resistência emancipatória; e também, acudir a *solidão*. Solidão que se desnuda na particularidade imposta pela alienação aos trabalhadores(as) e aos seus filhos(as); que se escancara na falta de um projeto social e educativo para a maioria da população; que aprisiona as escolas entre a fragmentação e a falta de investimentos; que se desvela nas práticas educativas isoladas, sustentadas pela dor e paixão dos educadores(as) da escola pública.

Dor e paixão que se manifestam como expressões da natureza humana, que, sendo capaz de escolher e projetar alternativas, é simultaneamente tensionada e impulsionada pela realidade histórica, premida entre o desenvolvimento genérico universal e a contenção imposta pela propriedade privada e pela dominação de classe.

A contradição entre o genérico-humano e o particular isolado, que caracteriza a história da humanidade até aqui desenrolada, adquire notável intensidade sob a égide

do capitalismo contemporâneo, que universaliza as forças produtivas a patamares nunca antes alcançados, enquanto busca paralisar e, em alguns casos, faz regredir as relações sociais, submetidas à miséria, à guerra, à violência, ao empobrecimento cultural, ao fracionamento dos indivíduos.

Este quadro estrutural repercute diretamente sobre o processo de reprodução social e particular, que desdobra o empobrecimento individual como mola propulsora da geração da riqueza que, a seu turno, assume expressão fantasmagórica a devorar não só os produtores individuais fragmentados e alienados de sua produção mas também a própria classe produtora, obrigada a destruir forças produtivas e contingenciar a produção, assombrada pelas forças que criou (MARX e ENGELS, s/d).

É no interior deste processo de tensionamento que se desenvolvem todas as práticas sociais contemporâneas, entre as quais a prática escolar, entendida como espaço de *reprodução social institucionalizada* (SILVA JÚNIOR e FERRETI, 2004), que reproduz tanto as relações de dominação quanto suas contradições.

Sendo uma "exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (SAVIANI, 1997, p.15), a educação escolar carrega a dupla determinação da reprodução da particularidade e da genericidade humana, tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma de seu trabalho.

Aí se inscrevem, portanto, simultaneamente, as condições da alienação e da luta pela emancipação, ou seja, a negação e a negação da negação, que se manifestam entre as múltiplas e contraditórias finalidades, concepções e formas concretas de realização que a prática escolar assume em diferentes temporalidades históricas justapostas.

Neste terreno, a presente pesquisa buscou investigar os processos de resistência e desistência no trabalho docente, compreendidos como subprodutos da contradição fundamental da sociedade capitalista, acima aludida.

Partindo da compreensão de que esta ordem excludente, ao ser compelida a revolucionar incessantemente as forças produtivas e, "com isso, todas as relações sociais", gera a "subversão contínua da produção, o abalo constante de todo o sistema social, a

agitação permanente e a falta de segurança" (MARX e ENGELS, s/d, p.12), evidencia-se a reprodução como um processo histórico, e portanto não absoluto ou imutável.

Entretanto, se a reprodução não se manifesta naturalmente, a contestação à ordem vigente, com o fito de transformação, também não é gerada espontaneamente. Eis a importância de se identificar a gênese, o desenvolvimento e a estruturação dos processos contra-hegemônicos, que possam adquirir caráter representativo da luta contra a desumanização.

O estudo aqui desenvolvido, que tomou como recorte a prática laboral de professores(as) do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba, evidenciou o entrecruzamento orgânico das dimensões de sofrimento e envolvimento com o trabalho docente, que marca o desafio do trabalho educativo de sobreviver como atividade carregada de sentido, num mundo contingenciado pelo particularismo e a reprodução em-si.

O sofrimento, que muitas vezes tem conduzido os professores(as) à desistência como alternativa para sobreviver, seja pelo abandono do trabalho, seja pela desmotivação com sua realização, aparece como consequência, dolorosamente vivenciada pelos educadores(as), da desvalorização social da educação, perpetrada pelo discurso dominante.

Esta desvalorização, mais do que um sentimento ou percepção, é concretizada pelo hiato vertiginosamente crescente entre as exigências que o desenvolvimento das forças produtivas impõe para a educação e as condições de realização que as atuais relações sociais estabelecem.

Desta forma, enquanto a produção econômica e cultural se universaliza "em nível *histórico-mundial*" (MARX e ENGELS, 1984, p.41), o trabalho educativo é empurrado à precarização e à fragmentação, contando com a inventividade e o imprevisto dos educadores(as) isolados, que, sem suficiente aporte material e formativo, são instados a equacionar os problemas sociais. Problemas estes que na escola pública não podem ser ignorados ou transmutados em estatísticas ou variáveis, posto que são a vivência concreta da *comunidade escolar*.

A miséria, a fome, a violência, o tráfico, a prostituição, a morte, a poluição, a doença, a discriminação não são, para os professores(as) da escola pública, temas retóricos de propostas curriculares ou de agendas afirmativas, mas comparecem às salas de aula com existência corpórea.

Neste universo de dor e sofrimento, abre-se espaço para a busca pela superação, como necessidade de sobrevivência. Entretanto, o isolamento, a fragmentação e a intensificação do trabalho e a redução de espaços de compartilhamento e reflexão coletiva fragilizam os instrumentos de luta e mais uma vez isolam as soluções intentadas.

Contudo, quando se rompe, ainda que relativamente, a reprodução particularizada da tarefa educativa, começam a ser gestados processos que acionam mudanças e transformações da relação com o trabalho, com os pares e consigo, iluminando possíveis caminhos emancipatórios.

Estes caminhos, que se constroem como práticas reais, no percurso histórico pessoal e coletivo dos educadores(as), aduzem a simultaneidade dialética da ação concreta, articulada ao conhecimento e impulsionada pela concepção de mundo que aspira à transformação.

Trata-se não de mera ação espontânea, nem tampouco de ideais abstratos, mas da fusão operada no cadinho das dificuldades geradas no cotidiano escolar e partilhada em espaços coletivos de luta e construção, que, por sua vez, precisam ser constantemente fecundados para enfrentar o dominante movimento tendencial que induz ao particularismo.

Esta resistência docente, que se expressa objetivamente em práticas alternativas comprometidas com a qualidade da escola pública, acende-se em múltiplos faróis incandescentes, que tremulam sob o peso das dificuldades e a solidão e reacendem em momentos de troca coletiva.

Contudo, se inegavelmente sinalizam caminhos, não podem representar por si a transformação coletiva requerida pelo momento histórico, pois:

Chegou-se agora a um ponto tal que os indivíduos têm de apropriar-se da totalidade existente das forças produtivas, não só para alcançarem a sua auto-ocupação, mas principalmente para assegurar a sua existência. [...] A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é desde logo, por isso, o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades (MARX e ENGELS, 1984, p.97).

Faz-se mister a articulação das múltiplas ações intencionais com um projeto coletivo igualmente intencional, que supere o espontaneísmo inercial que marca a reprodução dominante. Só desta maneira a ruptura com o particularismo assume uma feição duradoura, uma vez que mesmo as práticas isoladas que se elevam ao genérico-universal não possuem a capacidade de universalizar esta tendência e representam *momentos de suspensão*.

Na sociedade atual, marcada pela apropriação privada, nenhuma prática ou organismo podem aspirar à condição de representar a universalidade, ainda que se constituam como partes abstraídas da genericidade, que existe como meta histórica. A omnilateralidade, requerida pelo projeto de transformação global, só pode ser encarnada como *síntese da diversidade*, unificada pelos fins e pelo compromisso comum.

La utopía radical tampoco se puede legitimar [...] en sí como un movimiento, dado que a ningún movimiento particular le es inherente la acción dirigida a la totalidad de valor de la utopía radical. [...] La fuente de su legitimación es la humanidad misma, la humanidad unitaria, que en la actualidad aún no existe (HELLER, 1982, p.94).

Trata-se da articulação de forças vivas históricas, estruturais e superestruturais, que a partir do desvendamento das contradições presentes na realidade aponte um novo projeto, dirigido à emancipação coletiva, ou seja à "libertação como ato histórico, não como ato de pensamento" (MARX e ENGELS, 1984, p. 25)

Este processo, que é gerado no e através do próprio tensionamento entre o particular e o universal, é marcado por avanços e recuos, unidade e divisão, desistências e resistências, conforme informam as experiências analisadas no interior do trabalho docente, que representam, não obstante suas singularidades, a dinâmica comum a todas as formas sociais da atualidade.

Não cabe, portanto, a nosso ver, a hierarquização ou a disputa do protagonismo da transformação social, e sim a catalisação de forças, projetos, espaços e organismos materiais, congregados à árdua e complexa tarefa da superação da ordem vigente, conforme já alertaram Marx e Engels (s/d, p.28), no " Manifesto Comunista":

Os comunistas não formam um partido à parte, oposto aos outros partidos operários. Não têm interesses que os separem do proletariado em geral. Não proclamam princípios particulares, segundo os quais pretenderiam modelar o movimento operário.

O caminho a ser percorrido será ditado pelo processo histórico e qualquer tentativa de seu enquadramento *a priori* resulta arbitrária e infrutífera. O que não significa, por outra via, professar o determinismo ou o espontaneísmo, mas afirmar a potencialidade de uma concepção orientadora, que exatamente pela sua natureza transformadora, sabe de antemão que será superada e enriquecida pela práxis (VÁZQUEZ, 1977).

Neste dinamismo em construção, nenhuma experiência que desafie a regularidade da reprodução imposta pelo capital pode ser subestimada pela sua parcialidade, nem tampouco entronizada.

A tarefa histórica que desafia o atual momento é, precisamente, a superação (tendencial) da fragmentação que acomete as vítimas da ordem do capital, e, portanto, dos potenciais protagonistas da sua transformação, nos quais se incluem os trabalhadores e trabalhadoras (empregados e desempregados), em suas diversas categorias profissionais; os(as) militantes dos variados movimentos sociais; os intelectuais e artistas comprometidos com a classe trabalhadora e tantos mais que se agregarem, por distintas motivações e interesses, ao projeto de emancipação humana.

Esta é uma resposta, contudo, que só a história das ações humanas poderá encerrar.

Se hace camino al andar. (Antonio Machado)

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e ação política. In: CATANI, D. et al. **Universidade, escola e formação de professores(as)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ABREU, D. C. Plano de carreira, cargos e salários do magistério público de Curitiba: uma análise do processo de construção da lei 10.190/2001. Curitiba, 2005. Monografia de Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico – UFPR.
- AGUIAR, F. Educação e educadores na América Latina: propostas e perspectivas de atuação. **Universidade e Sociedade**, ano 1, n.2, nov. 1991.
- ALMEIDA, L. F. Entre o local e o global: poder e política na atual fase de transnacionalização do capitalismo. In: DOWBOR, L. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ALTHUSSER, L. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- _____. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Portugal: Presença, s/d.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- ANDRÉ, M. Análise das pesquisas sobre formação de professores(as). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.10/11, p.139-153, dez. 2000.
- ANTUNES, R. (Org.). **Lukács: um galileu no século XX**. São Paulo: Boitempo, 1996.
- _____. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo trabalho docente. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.
- _____. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.64, p.14-23, fev. 1988.
- _____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, M.; BEANE, J. (Orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.
- ARROYO, M. Administração da educação. poder e participação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, p.36-46, jan. 1979.
- _____. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.5, p.5-23, jan. 1980.

_____. Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. UFMG, Belo Horizonte, 1985. (mimeog.)

_____. O trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.1, 1990.

_____. **Ofício de mestre**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**: estudio sectorial del Banco Mundial, Departamento de Educacion y Políticas Sociales, mayo de 1995 (version preliminar).

BAPTISTA, M. T. D. da S.; AGUIAR, W. M. J. de. A transformação do professor como elemento mobilizador da mudança na realidade escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.16, 2003.

BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BOURDIEU, P. **Ofício de sociólogo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no séc. XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRIOSCHI, L. R.; TRIGO, M. H. B. **Família**: representação e cotidiano (reflexão sobre um trabalho de campo). São Paulo: CERU/CODAC/USP, 1989.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BUARQUE, C. **Deus lhe pague**. Construção. São Paulo: Polygram, 1971.

CABRERA, B.; JÁEN, M. J. Quem são e que fazem os docentes? Sobre o conhecimento sociológico do professorado. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

CAMPOS, R. C. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Loyola, 1989.

CAMPOS, R. C. de. **As políticas educacionais para o município de Curitiba no período de 1982-1993 e a qualidade da escola pública**: limites, possibilidades e perspectivas. Curitiba, 1993. Dissertação(Mestrado em Educação) – UFPR.

CARVALHO, M. Ritmos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1.º grau. **Caderno. de Pesquisa**, São Paulo, v.84, fev. 1993.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 5.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CNTE. **Retrato da escola 1, 2, 3**. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2005.

CODO, W. (Org.). **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE/ UnB, 1999.

CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Parecer 009/2001**. Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Aprovado em 8 de maio de 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, A. C. G. **A elite que deseduca**. Entrevista. Disponível em: <www.modusfaciendi.org.br>. Acesso em: 16 nov. 2006.

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal e outros ensaios**. 2.ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1989.

DALLA-BONA, E. **As propostas de treinamento e aperfeiçoamento de professores na rede municipal de ensino de Curitiba: uma análise crítica e uma solução: o assessoramento**. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

DOSSE, F. **História do estruturalismo**. São Paulo: Ensaio, 1993.

DOWBOR, L. Globalização e tendências institucionais. In: DOWBOR, L. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v.24, n.83, 2003.

_____. **Vigotski e o aprender a aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4.ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K; ENGELS, F. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1975. v.1.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. **Trabalho, escola e Ideologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

FARIA, D. Tiadonaprefeçora. **Encantoria**, Curitiba, 2005. (produção independente).

FELINTO, M. **Morte da menina rica e ódio de classe**: por caros amigos. 07/01/2004. Disponível em: <www.midiaindependente.org>. Acesso em: 16 nov. 2006.

FERNANDES, F. **A transição prolongada**: o período pós-constitucional. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Nova República?** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, H. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.85, 2003.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.277-300, set. /2002.

FREITAS, M. et al. Conceitos básicos da gerência da qualidade total na educação. In: BARBOSA, E. F. **Gerência da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994.

FREITAS, M. F. Q. Docência, vida cotidiana e mundo contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, número especial, 2003.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, P. **Escola S. A.** Brasília: CNTE, 1996. p.75-105.

GÉGLIO, P. C. **Programas e práticas de formação docente**: análise de dissertações e teses defendidas em instituições brasileiras no período de 1986 a 1995. São Paulo: s/d. (mimeo)

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo**: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Trabalho apresentado na 24.^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores(as). In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

GORZ, A. **Metamorfosis del trabajo**: busqueda del sentido: crítica da razão econômica. México: Editorial Sistema, 1989.

GRAMSCI, A. **Caderno 12**. Trad. Paolo Nosella. São Carlos: UFSCar, s/d.

_____. **Escritos políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1977. v.1-4.

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

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Concepção dialética da história**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1982.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

_____. **O cotidiano e a história**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

IANNI, O. **A idéia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

_____. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. A política mudou de lugar. In: DOWBOR, L. (Org.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

JÁEN, M. J. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

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

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.68, p.163-183, dez. 1999.

_____. **Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores(as) e montadores de automóveis se encontram, no sofrimento do trabalho**. In: Encontro Nacional de Enfermeiros DUARTE m, 2001, Curitiba. Educação e Saúde: CONEN, 2001.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o Ensino Médio para os que vivem do trabalho. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002(a).

_____. Exclusão incluyente e Inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002(b).

_____. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Org.). **Para onde vão a orientação educacional e a supervisão escolar?** Campinas: Papirus, 2002(c).

LAPO, R.; BUENO, B. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicol. USP**, São Paulo, v.13, n.2, p.243-276, 2002.

_____. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.118, mar. 2003.

LELIS, I. A. **A formação da professora primária**: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez, 1989.

LEWIN, H. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.32, p.45-59, fev. 1980.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, M. **A chave do tamanho.** 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1960.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **História e consciência de classe:** estudos da dialética marxista. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

_____. Prefácio. In: HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 2002.

MACHADO, A. **Poesias completas.** Madri: Espasa-Calpe, 1973.

MANDEL, E. **Controle operário, conselhos operários, autogestão.** São Paulo: Centro Pastoral Vergueiro, 1987.

MARTÍN-BARBERO, J. Transformaciones culturales de la política. In: HERRERA, M.; DÍAZ, C. **Educación y cultura política:** una mirada multidisciplinaria. Bogotá: Plaza & Janés Editores, 2001.

MARTIN-BARÓ, I. El Latino Indolente. In: ABARCA, A B. **Psicología de la liberación.** Madri: Trotta, 1998. p.71-103.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983a.

_____. **O capital.** Capítulo VI (inédito). São Paulo: Abril Cultural, 1983b. Livro I. v.1-2.

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Ômega, s/d. v.2.

MARX, K.; ENGELS, F. **Ideologia alemã e teses sobre Feuerbach.** São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Moraes, 1992.

_____. Manifesto do partido comunista. In: _____. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, s/d. v.1.

MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico**. Rio de Janeiro, 2004. Tese (Doutorado) – UFRJ.

MONLEVADE, J. A. Como o movimento sindical tematiza a questão educacional. In: SEVERINO, A. J. et al. **Sociedade civil e educação**, Campinas: Papirus, 1992.

MONTERO, M. A través del espejo. Una aproximación teórica al estudio de la conciencia social en América latina. In: MONTERO, M. (Coord). **Psicología Política Latinoamericana**. Caracas: Ed. Panapo, 1987. p.163-202.

MORAES, M. C. M. **Recuo da teoria**: dilemas na pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu (MG), 2001. CD Rom.

NA IDADE da pedrada. **Gazeta do Povo**, Curitiba, domingo, 18 fev. 2007, p.6.

NETTO, J. P. Para a crítica da vida cotidiana. In: CARVALHO, N.; NETTO, J. P. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Marxismo impenitente**. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NOVAES, Eliana. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. Formação de professores(as) e profissão docente. In: _____ (Coord.). **Os professores(as) e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores(as). In: _____ (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A. C. **A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola**. Curitiba, 1998. Dissertação (Mestrado) – UFPR.

_____. Gestão democrática ou colegiada: uma (não) tão simples questão de semântica. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, n.2, 1999.

_____. Estado e sociedade civil no Brasil. **Educar**, Curitiba, n.16, p.155-169, 2000.

_____. A re-significação da gestão democrática: igualdade, desigualdade e diferença. **Chão da Escola**, Curitiba, 2002.

NUNES, A.; TROJAN, R.; TAVARES, T. **Análise da implantação da proposta curricular do magistério, SEED**: 1990/94. Curitiba: UFPR, 1995. (Relatório de Pesquisa)

NUNES, C. Saberes docentes e formação de professores(as): panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.74, 2001.

OFFE, C. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: _____ (Org.). **Trabalho e sociedade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. v.1.

OLIVEIRA, F. O surgimento do anti-valor. **Novos Estudos CEBRAP**, v.22, out. 1992.

_____. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

OZGA, J.; LAWN, M. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

PARO, V. H. A administração de escolas de 1.º e 2.º graus e a natureza do processo de produção pedagógico. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.59, nov. 1986(a).

_____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Pioneira, 1986(b).

_____. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.51-53, fev. 1987.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo, 1969.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Formando professores(as) profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSANHA, E. C. **Ascensão e queda do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

PESSOA, F. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores(as): algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores(as) e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <www.cidadedoconhecimento.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2006.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RABELO de CASTRO, L. De assalariado a interlocutor maior: sobre o engajamento militante no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.37, dez. 1990.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

REGO, M. I. P. Brasília sede da violência. **Urbanidades** - Revista Eletrônica do PIP Itinerâncias Urbanas. Disponível em: <Brasília sede da violência urbana. htm.>. Acesso em: 16 dez. 2006.

RIBEIRO, M. L. S. **A formação política do professor de 1.º e 2.º graus**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. A importância política da realização da especificidade da educação. **ANDE**, São Paulo, n.12, 1988.

RICCI, R. O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.66, 1999.

ROCKWELL, E.; MERCADO, R. **La escuela, lugar del trabajo docente**. México, CINVESTAV, 1999.

ROLETA-RUSSA à brasileira. **Gazeta do Povo**, Curitiba, Gazetinha, sábado, 24 fev. 2007, p.4-5.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A nova lei da educação**. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHÖN, D. A. Formar professores(as) como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores(as) e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETI, C. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. SP: XAMÃ, 2004.

SILVA, I. **A classe docente vai ao paraíso: da arte de capacitar os mestres pela sensibilização**. Trabalho apresentado na 26.ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2003.

SILVA, T. J. (Org.). **Trabalho, educação e prática social, por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SISMMAC. **Os trabalhadores e a perspectiva de um governo popular**. Tese aprovada no 7.º Congresso do SISMMAC. Curitiba, 26, 27 e 28 de junho de 2003.

_____. **Tese do VIII Congresso do SISMMAC**. Curitiba, 23 e 24 de junho de 2006.

_____. **De mãos dadas em defesa da escola pública**. Informativo do Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Curitiba. Curitiba, n.126, abr. 2007.

_____. **Você sabe o que é um sindicato?** Curitiba, s/d.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.

SOARES, K. D. **A política de qualificação em serviço dos professores da rede municipal de ensino de Curitiba na gestão Greca (1993-1996)**: entre o discurso da “cultura das elites” e a perspectiva pragmática do trabalho educativo. Curitiba, 2003 Dissertação (Mestrado) – UFPR.

SOMMA, T. **A reflexão do professor sobre a sua práxis pedagógica e a questão da teoria e prática**: um estudo sobre o professor da RME. Curitiba, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFPR.

SOUZA, A. R. **A escola por dentro e por fora**: a cultura da escola e o programa de descentralização financeira em Curitiba. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-SP.

SPOSATI, A. Globalização um novo e velho processo. In: DOWBOR, L. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores(as) face ao saber. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.215-233, 1991.

TOMMASI, L. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TRANSTORNOS mentais tiram professores das salas de aula. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 27 set. 2005, p.3.

VALENTE, W.; ANDRÉ, M. Pesquisas sobre o cotidiano da prática docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.29-48, dez. 1998.

VASCONCELOS, G. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIANNA, C. **Professores(as) e professoras**: identidades e ações coletivas em construção. Trabalho apresentado na 24.ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2001.

VIEITEZ, C. G. **Os professores(as) e a organização da escola**. São Paulo: Cortez, 1982.

VIGEVANI, T. Globalização e política: ampliação ou crise da democracia. In: DOWBOR, L. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

WARDE, M. Pesquisa em educação: entre estado e a ciência. In: BRANDÃO, Z. et al. **Universidade e educação**. Campinas: Papirus/Cedes; São Paulo: Anpe/Anped, 1992. (Coletânea CBE)

ZIBAS, D. M. L. Ensino noturno de 2.º grau: a voz do corpo docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.60, p.3-14, fev. 1987.

ZUIN, A. Sobre a atualidade dos tabus com relação aos professores(as). **Educação e Sociedade**, Campinas, n.83, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE TRABALHO DOCENTE

A pesquisa em educação no Brasil, que começa a se organizar institucionalmente como campo específico a partir dos anos 60⁴¹, em face da massificação da oferta da educação escolar, desde há muito vem colocando o "professor" como objeto de estudo e análises.

Contudo a partir dos anos 80, emergem com mais nitidez tendências de pesquisa dirigidas à *sociedade civil e movimentos sociais* e ao *cotidiano escolar*. Desta forma, o "professor" passa a ser tratado não apenas como destinatário/agente das políticas educacionais mediadas pelo Estado (WARDE, 1992).

O contexto de redemocratização do país e de fortalecimento da sociedade civil contribuirá para esta inflexão das temáticas investigativas, e o "professor" passa a ser estudado como "sujeito" da atividade educativa e social, na relação com a comunidade e os movimentos sociais e na sua própria ação coletiva organizada.

Através do levantamento das principais pesquisas, indexadas nos últimos vinte anos, sobre Trabalho Docente buscou-se avaliar o estado da discussão, os temas mais abordados e as metodologias empregadas, a partir dos seguintes descritores de assunto: *Professor; Trabalho/ Docente; Identidade/Docente*.

Na primeira fase do levantamento foram localizados **1.761** resumos de trabalhos entre artigos, relatos de pesquisas, teses e dissertações, assim distribuídos:

⁴¹A criação do INEP, nos anos 40, é marco do início da sistematização das pesquisas educacionais no país. Entretanto, será a partir dos anos 60 que este campo ganhará mais consistência, principalmente pela contribuição de Aparecida Joly Gouveia e Luiz Pereira, na área de Sociologia da Educação da USP (PIMENTA, 2002).

BASE DE DADOS	PROFESSOR	IDENTIDADE/ DOCENTE	TRABALHO/ DOCENTE	TOTAL
1. BIREME	748	10	05	763
2. CAPES	80	80	640	800
3. ANPED	-	-	-	84 ⁽¹⁾
4. Revista Psicologia e Sociedade	-	-	-	05 ⁽¹⁾
5. Revista Psicologia e Educação	-	-	-	25 ⁽¹⁾
6. Revista Educação e Sociedade	-	-	-	75 ⁽¹⁾
7. Revista Psicologia, Reflexão e Crítica	-	5	4	09

NOTA: 1. BIREME/LILACS: Ligado à Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e Organização Mundial de Saúde (OMS) é responsável pela Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), cujo material bibliográfico está indexado na base de dados do Sistema LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde). Atua em colaboração com o Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Secretaria da Saúde do Estado de SP e Universidade Federal de SP; CAPES: Banco de Teses e Dissertações do Brasil, indexados a partir de 1987; 2. ANPED: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Os trabalhos estão catalogados por Reuniões Anuais (desde 1995) e Grupos de Trabalhos Temáticos; 3. Revista "Psicologia e Sociedade": publicação da ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social). Artigos catalogados a partir de 1996; 4. Revista "Psicologia da Educação": publicação sob responsabilidade da PUC-SP. Os trabalhos estão catalogados desde 1995; 5. Revista "Educação e Sociedade": editada desde 1978 pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade(CEDES/UNICAMP). Os artigos estão catalogados a partir de 1993; 6. Revista "Psicologia, Reflexão e Crítica": editada desde 1986, pelo Curso de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS. Os artigos estão catalogados a partir de 1992.

(1) Quando não foi possível a utilização dos descritores de assunto (devido ao sistema disponível da base de dados), optou-se pela seleção dos trabalhos através de temas, considerados pertinentes aos objetivos da presente pesquisa: **Identidade e Representação, Relação Professor- Aluno, Condições de Trabalho, Formação de Professores e Gênero.** (Cf. tabela abaixo)

Em seguida, procedeu-se a uma segunda classificação, onde os trabalhos voltados à temática da *educação básica* (universo delimitado pelo presente projeto de tese) foram selecionados e distribuídos por categorias de conteúdo, a saber, *Identidade e Representação Social; Relação Professor Aluno; Condições de Trabalho, Formação de Professores e Gênero.*

A escolha destas categorias obedeceu ao critério de **relevância** para o tema do presente projeto, que pretende investigar "o que mantém a crença na docência", a partir do entrecruzamento das condições objetivas (Condições de Trabalho) e da subjetividade (aqui definida pela temática da Identidade e Representação Social). Entretanto, no desenvolvimento do trabalho de análise dos resumos sobre o Trabalho Docente, verificou-se também uma grande incidência das temáticas relacionadas à Formação de Professor e Relação Professor-Aluno, ora como subtemas das categorias

supra-citadas, ora como tema central, o que resultou numa nova classificação, conforme quadro abaixo.

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	98	58	123	76	21
Rel. P/A	58	49	-	-	-
CT	123	-	26	59	13
FP	76	-	59	82	1
G	21	-	13	1	-
TOTAL	376	107	221	218	35

NOTA: Id. /Rs. = Identidade e Representação Social; Rel. P/A = Relação Professor - Aluno; CT = Condições de Trabalho; FP = Formação de Professores; G = Gênero.

Nesta análise preliminar dos resumos⁴², constatou-se que o tema de maior incidência nos trabalhos em tela, tem sido o da Identidade e Representação Social. Em seguida, aparece a questão das Condições de Trabalho, articulada muitas vezes à questão da Identidade e Representação Social, bem como às questões de Gênero e Formação. O tema Formação de Professores comparece articulado, em alguns trabalhos, às questões das Condições de Trabalho e da Identidade e Representação Social. Os estudos sobre a Relação Professor- Aluno guardam forte relação como a questão da Identidade e Representação. Por fim, os estudos sobre as questões de Gênero, em menor número, aparecem sempre vinculados a outras categorias.

Na análise das teses, dissertações e trabalhos catalogados nas bases de dados BIREME e CAPES, o tema *Identidade e Representação Social* aparece preponderantemente nos programas de Pós-Graduação de Psicologia (USP, UNICAMP, UFF, UERJ) desde final dos anos 80. Aparecem referências também na área de Saúde Pública (USP). Já nos anos 90 aparecem trabalhos com esta temática nas áreas de Psicologia da Educação (USP) e de Educação (FGV, PUC/SP, UFRJ, URGs,

⁴²Faz-se necessário salientar que estas "análises preliminares" tiveram como fonte exclusiva, nesta fase, a leitura dos resumos indexados, o que traz limitações para as possíveis conclusões, uma vez que os resumos não possuem um padrão metodológico de apresentação, trazendo, muitas vezes, lacunas quanto a informações importantes como metodologia, concepção teórica, universo, etc.

UNICAMP). A abordagem metodológica mais citada é a pesquisa qualitativa com uso da análise do discurso e estudo de caso. A referência teórica mais citada é a psicanálise.

O tema *Formação de Professores* é desde os anos 80 mais freqüente na área de Educação (USP, UFBA, PUC/SP), havendo algumas referências na área de Psicologia da Educação e de Educação e Saúde.

A questão das *Condições de Trabalho* é mais presente na área de Educação (PUC/SP, FGV, UFRJ, USP, UFMG, URGs, UERJ, UNICAMP, UFSCar). Vai estar presente também na área de Psicologia da Educação (PUC/SP) e da Psicologia (USP). Na área de Saúde Pública aparece ligada às pesquisas que tomam como objeto a área de Educação (UFBA, USP, UFSCar), onde a pesquisa quantitativa é mais freqüente. Outras metodologias referenciadas para o tema *Condições de Trabalho* são o estudo de caso e a etnografia.

O tema *Relações Professor/Aluno* aparece com freqüência na área de Psicologia, havendo também trabalhos na área de Educação Física. Aqui a abordagem psicanalítica é destacada, acompanhada da análise do discurso, análise de conteúdo e grupos operativos.

Os estudos sobre *Gênero* aparecem preponderantemente na área de Educação (USP, UFF, PUC/SP, FLACSO).

Trabalhos Selecionados no Sistema BIREME/LILACS:

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	16	14	06	03	04
Rel. P/A	14	21	-	-	-
CT	06	-	04	02	02
FP	03	-	02	06	-
G	04	-	02	-	-
TOTAL	43	35	14	11	06

Trabalhos Selecionados no Banco de Dados da CAPES:

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	49	29	78	36	12
Rel. P/A	29	16	-	-	-
CT	78	-	13	37	09
FP	36	-	37	45	01
G	12	-	09	01	-
TOTAL	204	45	128	119	22

Análise de Periódicos⁴³:

Nas publicações da ANPED (catalogadas a partir de 1995), a temática de *Condições de Trabalho* é mais recorrente nos anos 90. A partir de 2000, o tema da *Identidade e Representação Social* começa a ganhar espaço. Assim é que, em 2000 os trabalhos sobre *Identidade e Representação Social* correspondem a 30% dos trabalhos selecionados, junto com *Formação de Professores*, sendo os demais 40% voltados à discussão das *Condições de Trabalho*. No ano seguinte, o tema da *Identidade e Representação Social* aparece em 45% dos artigos, seguido por *Formação de Professores* (27,5%); *Condições de Trabalho* (17,5%); *Relação Professor/Aluno* (7,5%) e *Gênero* (2,5%). Em 2002, *Condições de Trabalho* e *Formação de Professores* aparecem em 33%, *Identidade e Representação Social* e *Gênero* em 13,3% e *Relação Professor/Aluno* em 6,6%. Em 2003, novamente o tema da *Identidade e Representação Social* aparece na maioria dos trabalhos (44, 6%) e em mais 29,7% junto com *Condições de Trabalho*, em seguida *Formação de Professores* em 17%; *Relação Professor/Aluno* em 6,4%; *Condições de Trabalho* em 4,25% e *Gênero* em 4,25%. No total, o tema de *Identidade e Representação Social* aparece em 60 trabalhos (como temática exclusiva ou associada a outros temas); *Formação de Professores* em 30; *Condições de Trabalho* em 24; *Relação Professor/Aluno* em 8 e *Gênero* em 5.

⁴³Os periódicos escolhidos para análise são considerados referência na área de Educação e Psicologia da Educação e/ou Psicologia Social, em nosso país. Entretanto, as conclusões obtidas consideram os limites e possibilidades das políticas editoriais e acadêmicas, não pretendendo representar a totalidade das referidas áreas, nem substituir o "real concreto".

Trabalhos Selecionados no Banco de Dados da ANPED:

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	17	06	19	14	04
Rel. P/A	06	02	-	-	-
CT	19	-	05	09	01
FP	14	-	09	07	-
G	04	-	01	-	-
TOTAL	60	08	24	30	05

Nas publicações (de 1993 a 2004) da Revista EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, as temáticas de *Formação de Professores e Identidade e Representação Social* são as mais freqüentes, como se observa no quadro abaixo.

Trabalhos Selecionados no Banco de Dados da Revista Educação e Sociedade:

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	07	03	16	21	-
Rel. P/A	03	-	-	-	-
CT	16	-	01	08	01
FP	21	-	08	18	-
G	-	-	01	-	-
TOTAL	47	03	26	47	01

Nos anos 90, os artigos da mencionada revista voltados à *Formação de Professores* se destacam (50% em 1993; 33% em 1994; 37,5% em 1995; 50% em 1997; 40% em 1998 e 70% em 1999⁴⁴), seguido por *Condições de Trabalho* (33% em 1993; 33% em 1994; 25% em 1995; 50% em 1997⁴⁵). No final desta década, começa a haver um avanço da temática de *Identidade e Representação Social*, passando de 16% em 1993 para 33% em 1994; 37,5% em 1995, 50% em 1997 (articulado a *Condições de Trabalho*). Em 1998, aparece em 60% dos trabalhos selecionados e em 1999, em 30%. Em 2000, o tema avança para 50%, enquanto *Formação de Professores* aparece

⁴⁴Dossiê Especial sobre Formação de Professores.

⁴⁵Articulado ao tema Identidade e Representação Social.

em 33% e *Condições de Trabalho* em outros 33%. Em 2001 e 2002, a questão da *Identidade e Representação Social* aparece mencionada em 29% dos artigos, e em mais 6,4%, articulada à questão das *Condições de Trabalho*; *Formação de Professores* é tema de 48,3%, *Condições de Trabalho* de 9,6%; *Gênero* de 3,2% e *Relação Professor/Aluno* de 3,2%. Nos anos de 2003 e 2004, *Identidade e Representação Social* aparece como tema central de 28% dos artigos e em mais 32% articulada à questão das *Condições de Trabalho*, enquanto que *Formação de Professores* é mencionada em 24%, *Relação Professor/Aluno* em 8% e *Condições de Trabalho* em mais 8%.

Na Revista PSICOLOGIA E SOCIEDADE os trabalhos selecionados (4) nos anos de 1997, 1998 e 1999 apontam uma preponderância do tema *Identidade e Representação Social* (dois trabalhos sobre a temática e mais um combinado ao tema *Condições de Trabalho*).

Na Revista PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (PUC/SP) também o tema da *Identidade e Representação Social* aparece na maioria dos trabalhos selecionados, seja de forma exclusiva, seja combinado a outras temáticas. O avanço do tema é mais evidente a partir da presente década.

Articulações dos temas	Id. /Rs.	Rel. P/A	CT	FP	G
Id. /Rs.	06	05	02	02	01
Rel. P/A	05	-	-	-	-
CT	02	-	01	02	-
FP	02	-	02	06	-
G	01	-	-	-	-
TOTAL	16	05	05	10	01

E finalmente, na Revista PSICOLOGIA, REFLEXÃO E CRÍTICA, dos oito trabalhos selecionados segundo os critérios já mencionados, 3 se referem a *Identidade e Representação Social*, 2 são sobre *Condições de Trabalho* e 1 sobre *Formação de Professores*.

1.1 Sistematização dos Temas Abordados:

A) *Identidade e Representação Social: (A crença na e da docência)*

Os trabalhos relacionados a este tema (376) apresentam como principais escopos a apreensão das concepções, valores e significados formulados pelos(as) professores(a) a respeito de variadas questões, que englobam desde "visão de mundo" e "ideário", passando por diferentes aspectos da prática pedagógica, como "concepções curriculares", "educação para a saúde", "ética", "educação para o trabalho", "uso da televisão", "papel do psicólogo". Lugar destacado cabe às questões relacionadas aos **alunos**, entre as quais destacam-se: visões e estereótipos, formuladas pelos professores; formas de comunicação verbal e não verbal e suas repercussões na prática pedagógica e nos resultados escolares; concepções de "aprendizagem", "alfabetização"; percepção sobre distúrbios de aprendizagem e sintomas de doenças; percepção da relação professor/aluno.

Há ainda, estudos que pretendem detectar as visões dos docentes sobre o seu **trabalho**, em alguns casos buscando estabelecer relações entre o "real e o desejável", em outros buscando aferir o nível de "satisfação", de "conformismo ou superação", de "intencionalidade e compromisso". Nesta temática ainda, encontramos pesquisas que pretendem investigar as representações sociais sobre o trabalho docente, estabelecendo relações entre identidade de **gênero** e opções profissionais, bem como, trabalhos ancorados em pressupostos da psicanálise que buscam as relações entre o exercício da profissão e os aspectos internos do sujeito ("desejo", "sedução", "oralidade", "procriação").

Em outro bloco, estudos que procuram estabelecer formas de avaliação por parte dos professores sobre as estratégias e programas de **formação**, bem como a auto-avaliação do seu "nível de preparo" e conhecimento.

E finalmente, trabalhos com forte acento prescritivo, que discorrem sobre "função do professor", "missão", "responsabilidade na formação crítica", "condutas segregadoras", "culpabilização do aluno e da família".

B) Condições de Trabalho: (Os fatores objetivos)

As pesquisas selecionadas que tratam desta temática (221) voltam-se à compreensão das condições de vida e trabalho dos professores, incluindo questões como saúde, ritmo de trabalho, estresse, *burnout*, rotina, relações interpessoais, controle/fiscalização, salários e pressões sociais.

Muitas delas articulam-se à questão da **identidade e representação social**, ao buscar estabelecer os significados, as concepções e percepções dos docentes sobre seu trabalho, suas condições de saúde bem como, as conexões entre "condições externas" e "disposições internas". Nesta direção, encontram-se alguns estudos sobre "nível de satisfação", "vivência da felicidade e bem-estar" e relação entre "abandono do trabalho" e condições de trabalho.

Há referências às questões de **gênero**, voltadas especialmente à análise da carreira, condições de trabalho e estratificação. Em outro segmento, pesquisas que buscam estabelecer implicações para programas de **formação** continuada, a partir da análise da prática docente, bem como, as conexões entre teoria e prática, ou aferição do desempenho e efetividade dos cursos.

C) Relação Professor - Aluno (107 trabalhos)

As análises dentro desta temática se referem a aspectos da relação professor-aluno, tais como a interação subjetiva, a comunicação e a linguagem e as estratégias de avaliação e auto-avaliação.

Na articulação com a questão de **identidade e representação social**, alguns trabalhos enfocam a visão dos alunos sobre aspectos do processo ensino-aprendizagem, sobre os pares e sobre o professor, e outros, analisam as percepções, representações e condutas dos professores sobre os alunos e a prática pedagógica.

D) Formação de Professores (218 trabalhos)

Os estudos aqui abarcados visam analisar as propostas de cursos de formação, as estratégias de formação continuada, a relação teoria e prática buscando,

em alguns casos, estabelecer relações com a prática pedagógica e o "desempenho" do **trabalho** docente.

Encontram-se ainda, trabalhos voltados à avaliação, por parte dos professores, dos programas de formação, bem como, de seu nível de preparo estabelecendo correlações com o tema **Identidade e Representação social**.

E) Gênero (35 trabalhos)

As principais questões abordadas envolvem a análise das **condições de trabalho** e saúde, e especialmente, a significação do trabalho e as **representações sociais**, envolvidas na relação docência e gênero.

1.1.1 Abordagem Metodológica

As formas metodológicas referidas nos resumos são basicamente de abordagem qualitativa, envolvendo entrevistas, questionários, depoimentos, observações e análise documental. Comparece com grande destaque a "análise do discurso", a "história de vida", os "estudos de caso", a "pesquisa etnográfica" e a "pesquisa-ação". Encontram-se algumas referências aos "grupos operativos" (Pichon-Riviere), estratégias de "psicodrama" (Moreno) e "observação participante". Os instrumentos quantitativos (testes, análise de variância), quando citados, configuram-se, na maior parte dos casos, em estratégias complementares da pesquisa qualitativa.

ANEXO 2

INSTRUMENTO (PILOTO) DE PESQUISA DE CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

IDENTIFICAÇÃO:

1. Tempo de docência:
2. Atuação (série/escola):
3. Jornada de trabalho:
4. Formação:

ENTREVISTA:

Escolha da Profissão

1. Que razões te levaram a ser professor(a)? Hoje, você faria a mesma escolha? Por quê? Se não, que outra profissão escolheria?
2. O que te faz continuar na profissão?

Condições de trabalho

3. Descreva um dia de trabalho (Condições materiais, didáticas, relações de trabalho, tempo, etc.)
4. Atividades que participa, na escola e fora dela?
5. Cursos de capacitação (critérios de escolha, contribuição ao trabalho, etc.)
6. Políticas Educacionais da Prefeitura que tiveram alguma influência sobre o teu trabalho.
7. Fatores que contribuem ou contribuíram para o exercício do trabalho, durante sua trajetória profissional.

Identidade

8. O que significa ser professor(a), para você? Quais os propósitos da sua ação?
9. Como você se define? Que "tipo" de professor você é?
10. Como você avalia a visão/valorização da sociedade sobre o professor? Quais as causas?
11. Como você se sente na sua profissão? O que te satisfaz, o que não satisfaz?
12. Você já pensou em desistir? Por quê, em que circunstâncias?

Os pares

13. Fale sobre os seus colegas. O que é o professor(a) que resiste (lutador) e o desistente?

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO:

*NOME:

1. Tempo de docência: [ano e local – tipo de instituição]
2. Atuação (série/escola): [Mudou?]
3. Jornada de trabalho: [atual e inicial]
4. Formação: [ano e local – tipo de instituição]

ENTREVISTA:

Escolha da Profissão

1. Que razões o[a] levaram a ser professor(a)? Por quê?
Hoje, você faria a mesma escolha? Por quê?
Se não, que outra profissão escolheria? Por quê?
2. Por que você continua sendo professor(a)? Por que continua na escola pública?

Condições de trabalho

3. De que atividades participa na escola? E fora?
4. Você participa [ou faz? Ou fez?] de cursos de capacitação? [Local/Tempo de duração / Temáticas] Por quê?
5. Na sua trajetória profissional que acontecimentos mais influenciaram ou modificaram sua vida e seu trabalho? [Por quê?]

Identidade

6. O que significa ser professor (a), para você?
7. Que "tipo" de professor você é [se considera]?

8. Como você se sente na sua profissão? Por quê?
9. Que satisfações e insatisfações você tem no seu trabalho? [Por quê?]
10. Na sua opinião, a que se destina o seu trabalho como professor(a)?
11. Na sua opinião, como a sociedade percebe o professor(a)? [Por quê] Como você se sente em relação a esta percepção da sociedade?
12. Você já pensou em desistir da profissão? Por quê? E, em que circunstâncias?
13. Gostaria de acrescentar algo mais?

Os pares

- * Indicação de um colega que considera "comprometido" e outro que considera "desmotivado" [Pedir as razões para isto, ou seja, para cada um dos casos]