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

TESE

SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE EM MEIO ÀS DISPUTAS POR UM PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA:

dilemas, desafios, entraves e possibilidades

DEISE RAMOS DA ROCHA

PELOTAS, 2020

DEISE RAMOS DA ROCHA

SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE EM MEIO ÀS DISPUTAS POR UM PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA:

dilemas, desafios, entraves e possibilidades

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Álvaro Moreira Hypolito

Linha: Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente.

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R672s Rocha, Deise Ramos da

Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública : dilemas, desafios, entraves e possibilidades / Deise Ramos da Rocha ; Alvaro Moreira Hypolito, orientador. — Pelotas, 2020.

337 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Trabalho docente. 2. Sentidos do trabalho. 3. Projeto de escola. 4. Formação de professores. I. Hypolito, Alvaro Moreira, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

DEISE RAMOS DA ROCHA

SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE
EM MEIO ÀS DISPUTAS POR UM PROJETO DE ESCOLA PÚBLICA:
dilemas, desafios, entraves e possibilidades

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data: 30 de janeiro de 2020.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (Presidente)
Doutor em Educação – Universidade Federal de Pelotas

_____
Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (membro externo)
Doutora em Educação - Universidade de Brasília

_____
Profa. Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (membro externo)
Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande

_____
Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (membro interno)
Doutor em Educação - Universidade Federal de Pelotas

_____
Profa. Dra. Valdelaine da Rosa Mendes (membro interno)
Doutora em Educação - Universidade Federal de Pelotas

Aos professores e professoras,
que buscam não perder o sentido de
uma escola transformadora e batalham
por esse direito com o melhor de si.
Em especial, aos meus pares da SEDF.

Aos meus avós,
Benvinda, Terezinha e Gessi,
que lutaram, cada um ao seu modo,
para que os netos colhessem o direito à
escola pública.

Ao meu pai, que sempre "me sonhou"
colher o direito à universidade pública.
Te amo, mesmo daí, de onde eu não
posso te abraçar.

Agradecimentos

Agradecer é sempre uma dádiva.
Significa que temos a quem ser gratos pelo afeto de viver e dividir a vida. Nesse caminhar, meu círculo de agradecimentos só aumenta. E não há como não ser mais grata por isto. Meus agradecimentos vão a toda a minha gente, que chega até aqui comigo. Especialmente…

Ao meu orientador, Prof. Álvaro Hypolito, grande intelectual do coração gigante.

Ao nosso grupo das “gurias e guris do Nenê”, parceiros, companheiros e amigos.
Particularmente ao André, Cris, Edna “Maria”, Elô, Eugênia “Maria”, Iana, Jair, Luciana, Mirna, Nadi, Nathalia, Paty, Simone e a relação profissional e pessoal bonita que temos constituído.

À Kátia Curado, e essa nossa história bonita.

Aos professores Mauro, Val e Suzane, amigos e professores exemplares.

À Shirleide e Rodrigo Fideles, grandiosos companheiros.

Aos amigos que o caminhar do trabalho de educar e estudar me deu.
Aos colegas do PPGE da UFPel.
À Ana Sheila Costa, Ângelo Rodrigues, Catarina Almeida, Edileuza Fernandes, Edriz Scneider, Givelson Rodrigues, Jaque Melo, Jenijunio Santos, Léo Bezerra, Marcelo “Léleo” Albuquerque, Marcinha Bittencourt, Mônica Molina, Nadja Magalhães, Nando Sousa, Nathalia Cassettari, Parente Roble, Paty Ramires, Polly Araújo, Renato Almeida, Rita Neves, Rodrigo Pereira, Rosiris Souza, Stephane Araújo, Suema Araújo, Tay Pessoa, Thaís Schneider, Victor Bernardes.

A minha grande família que não foge da raia a troco de nada. A minha mãe Angélica, meu irmão Guto, minha madrinha Shirley.

As minhas cumadis e meus cumpadis, e a nossa grande família do coração.
À Fabi, Jackó, Maíra, Maria, Marininha, Mateuzra, Tamis, Victinho, Vina, Virgílio, Wesley, Zé.
Ao mano Artur e às manas, Carolzinha, Deia Gussi, Tati.
À tia Gussi, e esse nosso encontro na vida.

Minhas amigas e irmãs Fê, Lali (*in memorian*), May, Nanda. E às amigas da tenra infância-adolescência Alice, Camila Aires, Camila Sicca e Raquel.

Aos meus afilhados e sobrinhos, Alice Maria, Bernardo, Gui, Iara, Luísa, Lulu, Sassá.
Ver vocês crescerem nesse meu processo foi sempre um acalento.

Aos meus “de sempre”, sempre presentes em tantos sentidos, Alice, Artur, Ayan, Babi, Carol, Daniel, Davis, Deh, Flavito, Gabi, Indi, Josi, Lore, Max, Rafinha, Tai.

As minhas meninas, amigas, companheirinhas Deia, Ferefa, Gabi, Lelê e Vivi.

Aos que integram o CEPE-UFPel, o Gepfape-UnB e o GEPT-UnB. Parceiros e exemplos de amorosidade nesse mundão universitário.

Aos pesquisadores do CEESA-UNAH, em Cuba, que me apresentam às possibilidades cotidianas de viver um outro mundo. Aos amigos Ideleichy e Boris, acolhedores e parceiros.

Às companheiras/os de luta e militância. A toda aguerrida Anfope.

Aos professores e professoras da SEDF que contribuíram com esta pesquisa, e pelas razões éticas não são citados aqui.

Aos meus professores da educação pública. Concluir este trabalho é resultante de uma longa história de muitos que a fazem.

A cada um de vocês a minha imensa gratidão. Esta que a gente vive no cotidiano e por isto sabem como e porque compõem essas páginas, e pelas quais eu não conseguiria me expressar em breves palavras…

Pelo caminhar humanamente e juntos nessa vida, amo vocês!

É junto dos bão que a gente fica mió.
Guimarães Rosa

Carta à banca examinadora

Prezados professores e professoras,

Álvaro, Kátia, Suzane, Mauro e Val,

Certa vez li nos escritos de Pablo Neruda que escrever é fácil: você começa com a letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio coloca as ideias. As minhas ideias aqui expostas são a síntese de uma tese vivida intensamente nesses últimos anos. Esta tese é a minha arte, o melhor de mim, concebida com todo meu capricho, meu esmero, meu esforço. Esta tese foi meu projeto de vida desses últimos anos, e por muitas vezes, o que me orientou em manter certo grau de sanidade, esperança, otimismo. Ela é a parte bonita dessa história que tem muito estudo e debate, e tem muitos embates internos e externos contra a hegemonia do capital. É uma síntese que pode ser apreciada com rapidez, mas que não veio de forma imediata. E também é síntese de uma totalidade maior: o fechamento do meu ciclo não somente enquanto quem cursa um doutorado e apresenta um produto final. Mas que encerra meu ciclo enquanto estudante da educação pública – o que se resume a quase toda a minha vida.

E por tudo isto, eu lhes convido à leitura destas linhas, sabendo que continuo aberta a todas as dúvidas, arguições, questionamentos. Mas para além dessa dúvida que faz parte da constituição cientifica do conhecimento, lhes convido a vivê-la e senti-la. Esta tese é de real sentido para mim sobre tudo do que vivemos e porque vivemos entorno de um projeto societário mais humano, solidário, amoroso. E lhes confio a contribuírem para que esta tese componha a nossa síntese maior, coletiva e emancipadora.

Que a esperança advinda da singularidade do que o conhecimento pode nos proporcionar seja o real sentido desta pesquisa para nós.

Obrigada por me permitirem compartilhar das mesmas sínteses junto a vocês.

Deise.
Verão de 2020.

Trincheiras de ideias
valem mais do que trincheiras de pedras
José Martí

Carta à Banca Examinadora

Prezados professores

Álvaro, Kátia, Mauro e Val,

Certa vez, Marx respondeu em uma brincadeira de Jenny e Laura sobre seu lema favorito: “duvidar de tudo”. Já me peguei várias vezes pensando nisso e nas controvérsias do ceticismo da dúvida. Conhecendo o velho barbudo, que em seus escritos –hora me entristecem (pois a realidade é muito dura), hora nos preenche com seu otimismo e esperança (a luta por uma sociedade mais justa e humana é um sentido constituído na história e ainda muito vivo em nós) – sei que a dúvida não é pela mera dúvida entre entraves limitados no senso comum. Mas uma dúvida compromissada em ir além das aparências e movimentar-se na dialeticidade da vida. Para hoje, me parece muito oportuno em pensar assim.

Pois bem, a tarefa da ciência é a de justamente, e também, a de duvidar, desvelar, ir além das aparências. A dúvida acompanhada da crítica nos faz crescer, nos movimentar.

Esta pesquisa é militante e compromissada com a luta da classe trabalhadora. Nosso recorte é com a categoria dos trabalhadores docentes, os professores. E a esta banca, em quem confio intelectualmente, mas, também, pessoal e humanamente, digo-lhes que acredito nas dúvidas e críticas que me trouxerem.

Que a dúvida a ser constituída nesse nosso caminho histórico que se encontra nesse momento, nos possibilite crescer. Esta tese está para a dúvida e para as críticas de vocês. Esta tese está aí para o diálogo.

Obrigada por me permitirem crescer junto de vocês.

Deise.
Primavera de 2018.

Vivendo se aprende.
Mas o que se aprende mais
é só a fazer outras maiores perguntas.
João Guimarães Rosa

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. […] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana, ou mudança dos próprios homens, só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como práxis revolucionária.

Terceira Tese sobre Feuerbach
Karl Marx.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar

Eduardo Galeano

Resumo

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola pública:** dilemas, desafios, entraves e possibilidades. Orientador: Álvaro Moreira Hypolito. 2020. 303f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta pesquisa é realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior. Debruça-se sobre o professor da educação básica, com o objetivo de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos por professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola. Justifica-se pertinente a partir da ideia base de que a condição da produtividade do trabalho como forma e conteúdo determinante e instigante em entender os procedimentos produzidos e reproduzidos teórico e historicamente, na materialidade política e na essência do trabalho condicionantes que educam, formam e instruem o educador. O materialismo histórico dialético é assumido como ontologia e epistemologia para o desenvolvimento e análise do objeto em investigação. Articula as abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, apresentadas em quatro etapas: Na primeira, um estudo sobre o trabalho docente, o projeto de escola e os sentidos e significados, partindo de uma revisão literária em teses e dissertações. Posteriormente aborda a literatura sobre as disputas pelo trabalho, a função docente e o projeto de sociedade nas teorias clássicas e históricas que perpassam o pensamento pedagógico contemporâneo e os paradigmas sociais da educação. A terceira etapa realiza uma pesquisa documental delineando o projeto de educação pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sistematizando uma compreensão das teorias, pensamentos e a função social que o fundamentam. E por último, realiza-se, por via da amostragem bola de neve, 25 entrevistas com professores para apanhar os sentidos do trabalho docente pelos professores da educação básica. Na análise compreende-se as multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais que constituem as disputas por um projeto de escola e os sentidos do trabalho docente, contextualizando a natureza, os processos, as caracterizações e as categorias que compõem o trabalho docente. Foram apanhados sentidos do trabalho docente, revelados como afetivos; políticos; de valorização e desvalorização; humanizadores e desumanizadores; singularidades docentes, organicidade do trabalho e esvaziamento do sentido do trabalho. Estes são fomentados pela estrutura da produção das relações sociais, conduzidos por sentimentos mórbidos, operando sob os impulsos das disputas dos sentidos do trabalho na matéria social da universalidade do ser social na sociedade capitalista. A discussão se encerra em torno de algumas considerações sobre a categoria docente, a centralidade do conhecimento no trabalho e a constituição do ser professor, com o intuito de contribuir com o debate para os professores e professoras que constroem um projeto de escola pública sob a perspectiva humanizadora, transformadora e emancipatória.

Palavras-chave: Trabalho docente. Sentidos do trabalho. Projeto de escola. Formação de Professores.

Abstract

ROCHA, Deise Ramos. **Senses of teaching work amid disputes for a public school project:** dilemmas, challenges, limitations and possibilities. Advisor: Álvaro Moreira Hypolito. 2020. 303p. Dissertation (Doctorate in Education) – Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This research is conducted with the support of *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior*. It is linked to the Federal University of Pelotas, under the orientation of Professor Álvaro Moreira Hypolito. This present study is about the teacher of basic education, focusing the study at understanding the teaching work meaning incorporated by teachers of basic education, among disputes over a school project. The relevance of this work is justified from the basic idea that the condition of labor's productivity as a determinant and riveting form content in understanding the procedures produced and reproduced theoretically and historically, in the political materiality and in the essence of the work that educates, graduates and instruct the educator. Dialectical historical materialism is assumed as ontology and epistemology for the development of this study and the analysis of the object under investigation. It articulates the quantitative and qualitative methodological approaches, presented in four movements. The first as a study about the teaching work, the project of school and the senses and meanings, starting from a literary review in theses and dissertations that present discussions that relate teaching work and the project of school. Later it approaches the literature about the disputes for work, the teaching function and the project of society in the classic and historical theories that permeate the contemporary pedagogical thought and the social paradigms of the education. The third movement conducts a documentary research outlining the public education project of the Federal District Secretary of Education, systematizing an understanding of the theories, thoughts and the social function attributed to public education. And finally, we use the interview feature, through snowball sampling technic, to capture the senses of teaching work by teachers of basic education. The sample has 25 teachers, who understand the economic, political, social and cultural mediations and their multiple determinants that constitute the disputes for a project of school and the meanings of the teaching work, contextualizing the nature, processes, characterizations and the categories that compose the teaching work. Seven categories were constituted as meanings of the teaching work, which are revealed as affective; politic; of appreciation and devaluation; humanizers and dehumanizes; teaching singularities, work organicity. These are fostered by the structure of the production of social relations, driven by morbid feelings, operating under the impulses of the disputes of the meanings of labor in the social matter of the universality of social self in capitalist society. The discussion closes around some considerations about the teaching category, the centrality of knowledge at work and the constitution of the teacher, in order to contribute to the debate for teachers who build a public-school project from the humanizing, transformative and emancipatory perspective.

Keywords: Teaching work. Meanings of work. School project. Teacher training.

Resumen

ROCHA, Deise Ramos. **Sentidos del trabajo docente en medio de disputas para un proyecto de escuela pública:** dilemas, desafíos, limitaciones y posibilidades. Asesor: Álvaro Moreira Hypolito. 2020. 303p. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta investigación se realizó con el apoyo de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior.* Esta investigación se centra en comprender el trabajo docente realizado por estos, en medio de disputas sobre un proyecto escolar. La relevancia de este trabajo se justifica a partir de la idea base de que la condición de la productividad laboral como forma y contenido determinante y estimulante para comprender los procedimientos producidos y reproducidos teórica e históricamente, en materia política y en la esencia del trabajo que educa, capacita e instruye al educador. El materialismo histórico dialéctico se supone como ontología y epistemología para el desarrollo de este estudio y para el análisis del objeto bajo investigación. Articula los enfoques metodológicos cuantitativos y cualitativos, presentados en cuatro movimientos. El primero como un estudio sobre el trabajo docente, el proyecto escolar y los sentidos y significados, a partir de una revisión literaria en tesis y disertaciones. Posteriormente aborda la literatura sobre las disputas por el trabajo, la función docente y el proyecto de sociedad en las teorías clásicas e históricas que impregnan el pensamiento pedagógico contemporáneo y los paradigmas sociales de la educación. El tercer movimiento lleva a cabo una investigación documental que describe el proyecto de educación pública del Departamento de Educación del Distrito Federal, sistematizando una comprensión de las teorías, pensamientos y la función social. Y finalmente, utilizamos la función de 25 entrevistas con docentes, a través del muestreo por la técnica de bolas de nieve, para capturar los sentidos del trabajo docente de los profesores de educación básica, los cuales comprenden las mediaciones y múltiples determinantes económicos, políticos, sociales y culturales que constituyen las disputas para un proyecto de escuela y los sentidos del trabajo docente, contextualizando la naturaleza, los procesos, las caracterizaciones y las categorías que componen el trabajo docente. Se revelan como sentidos del trabajo docente como afectivos; políticos; de apreciación y devaluación; humanizadores y deshumanizadores; singularidades docentes, organización del trabajo. Estos son fomentados por la estructura de la producción de relaciones sociales, impulsada por sentimientos mórbidos, operando bajo los impulsos de las disputas sobre los significados del trabajo en materia social de la universalidad en la sociedad capitalista. La discusión se cierra en torno a algunas consideraciones sobre la categoría docente, la centralidad del conocimiento en el trabajo y la constitución del ser profesor, con el fin de contribuir al debate para los maestros que construyen un proyecto de escuela pública desde la perspectiva humanizadora, transformadora y emancipadora.

Palabras clave: Trabajo docente. Sentidos del trabajo. Proyecto de escuela. Formación de profesores.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstração da análise documental	150
Quadro 2: Mapeamento dos indicadores por núcleo, nos documentos	151
Quadro 3: Demonstração da análise das entrevistas (falas dos sujeitos)	189
Quadro 4: Caracterizações dos sujeitos entrevistados	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEP	Centros de Ensino Profissionalizante
CIEF	Centro Integrado de Educação Física
CIL	Centros de Línguas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CRES	Coordenações Regionais de Ensino
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
EBC	Escola de Música de Brasília
GDF	Governo do Distrito Federal
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB-EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RA’s	Regiões Administrativas
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

PARA INÍCIO DE CONVERSA 17
Justificativa e Premissa de Estudo 19
Método e abordagem metodológica 21
Estrutura da SEDF 32
Estrutura da Tese 36

CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE E PROJETO DE ESCOLA NA EMPIRIA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS 39
Trabalho e Trabalho Docente 41
Caminhos metodológicos da revisão literária 50
1) Condição de produção do trabalho docente e do projeto de escola 52
a) A empiria das pesquisas sobre condição de produção do trabalho docente 55
2) Projeto de escola 57
a) A empiria das pesquisas sobre Projeto de Escola 60
3) Sentidos e significados do trabalho 62
a) A empiria das pesquisas sobre sentidos e significados do trabalho docente 78
Entre sínteses empíricas do campo científico 79

CAPÍTULO II – DISPUTAS POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: ALGUMAS QUESTÕES PARA ELENCAR CATEGORIAS HISTÓRICAS SOBRE O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE 82
Sentido político do ato educativo e o papel elementar da escola 83
…entre os paradigmas sociais da idade moderna 89
…entre os paradigmas sociais da contemporaneidade 104
Algumas sínteses históricas para compreender os sentidos do trabalho docente 126

CAPÍTULO III – SENTIDOS POLÍTICOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA SEDF: RESISTÊNCIAS E DISPUTAS HEGEMÔNICAS 135
Estado e trabalho docente: algumas discussões para análise 136
Objeto e caminhos da análise documental 142
1) Princípios constituintes da função da educação pública da SEDF 150
2) Elementos e fundamentos constituintes da função da escola pública no DF 160
3) A função da escola: disputas e constituições 165
4) Projeto de educação pública, projeto de homem, projeto de sociedade 169
a) Cidadania como signo ideológico de elo entre projetos 172
Algumas sínteses conjunturais 178

CAPÍTULO IV – OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA 183
Construtos para apanhar os sentidos do trabalho docente e os sujeitos da pesquisa 184
1) Condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho. 201
a) A organização do trabalho na escola 207

b) A função da escola e a organicidade de um projeto 212
c) Elementos de precarização e intensificação do trabalho nos tempos atuais 231
2) Formação, carreira e remuneração 245
3) Satisfação e reconhecimento de si no trabalho 257
Uma síntese para pensar o ser professor e um sentido para a escola pública 275

PARA INSTIGAR OUTRAS CONVERSAS 281
A) Categoria docente 287
B) O lugar do conhecimento 288
C) O ser professor 292

REFERÊNCIAS 295

APÊNDICES 318
Apêndice A – Teses e dissertações – BDTD/IBICT 319
Apêndice B – Sistematização da revisão literária 325
Apêndice C – Sistematização da análise documental 326
Apêndice D – Mapeamento dos indicadores nos documentos 327
Apêndice E – Mapeamento dos indicadores por núcleo, nos documentos 328
Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido 329
Apêndice G – Roteiro de entrevista 330
Apêndice H – Sistematização da análise das entrevistas 331
Apêndice I – Mapeamento dos indicadores 332
Apêndice J – Caracterizações dos sujeitos entrevistados 335

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Programa de Nível Superior – CAPES, Brasil, Código de financiamento 001. Vincula-se à linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Gestão, Currículo e Trabalho Docente, sob a orientação do Professor Álvaro Moreira Hypolito. Perfaz estágio doutoral no *Centro de Estudios de La Educación Superior*, pela *Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodriguez Pérez"*, em Mayabeque, Cuba, sob a supervisão da Professora Dra. Ideleichy Lombillo Rivero.

Neste trabalho, nos debruçamos sobre o professor da educação básica, com enfoque de um estudo sobre o sentido do trabalho docente, em meio às disputas por um projeto de educação pública e escolar. Nosso olhar se estende para a formação política e pedagógica dos professores, para as indagações a respeito da defesa de um projeto educacional. Bem como a função defendida para a instituição escolar como parte de uma concepção de escola, trabalho e sociedade, e, sobretudo, quais sentidos o professor tem atribuído ao trabalho docente, no construto histórico do ser professor envolto por um período, um contexto e uma conjuntura política e econômica que interfere no cotidiano escolar.

E em alguma medida, esta tese de doutorado tenta traçar algumas perspectivas de resistência, em sua forma e conteúdo, com o compromisso de fazer ciência, não para o saber produtivista, mas, para servir a classe trabalhadora e os propósitos de uma classe emancipada.

Nossa pesquisa nasce, a partir de indagações e questionamentos que nos solicitaram aprofundar estudos em torno das disputas do projeto de escola e do trabalho docente, no sentido de compreender qual é a escola que queremos e para onde caminharemos. Portanto, é continuidade de um debate iniciado em nossa dissertação de mestrado (ROCHA, 2016), em que o objetivo foi o de compreender o sentido político da escola para os professores iniciantes na carreira da educação básica. Perpassando sua formação política e pedagógica, chegando a multideterminantes que se revelaram como

componentes do trabalho docente e das condições do trabalho, nos aportes ideológicos que orientam a visão de mundo e nas experiências vivenciadas no processo de formação profissional (inicial e continuada).

O trabalho nos remete que entender o sentido do projeto de escola para o professor iniciante se torna elemento propiciador para entender o trabalho docente, em uma relação inerente à própria função que exerce.

A análise da gênese, do desenvolvimento, da estrutura e da função que constituem um sentido político de escola nos leva a entender que se vinculam ao sentido de ser professor e o ato da atividade de educar. Em nossa leitura, trata-se, então, de constituir também sentido ao trabalho. Dialeticamente, o trabalho constitui o sujeito – social e profissional, e a forma como lida com as adversidades da atividade docente.

A pesquisa realizada, então, nos indaga em compreender a importância de haver um projeto de escola que oriente os sentidos do trabalho. Percebemos que o professor é parte de um projeto de escola, composto por significados e sentidos basilares e orientadores na constituição da função da escola e do ser docente. Ter um projeto constituído tanto individualmente quanto coletivamente, se torna importante para dar base ao sentido do trabalho e aos objetivos da escola.

As pesquisas preocupadas com o trabalho em sua materialidade têm nos mostrado que os fatores de maiores dificuldades para os professores da educação básica não estão ligados a como lidar com o conhecimento e saberes didático-pedagógicos, mas sim com as condições de produção do trabalho e variantes dessas condições. Além dos contextos socioeconômicos das comunidades escolares e as políticas e cobranças de índices quantitativos de avaliações padronizadas.

Em diálogo com pesquisas como a de Oliveira (2004; 2012), Kuenzer e Caldas (2009), Hypolito (2003; 2005; 2009; 2011), Fidalgo (2009), Freitas (1995; 2011) Freitas (1996; 1997; 2007), Curado Silva (2008; 2011), Curado Silva e Rosa (2014); Rosa (2013), entre outros, nos indicam que as condições materiais e também as necessidades materiais de vida dos professores se mostram como determinante para permanência ou desistência na carreira. Tais dados não tornam insignificante a relação do prazer em lidar com o conhecimento, essência do trabalho de ensinar.

A partir desse conjunto, posta o fator de que a escola é uma materialidade em disputa e nos dispomos em compreender quais os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica, diante das disputas por um projeto de escola.

Orientados em responder esta pergunta, nos apoiamos às epígrafes escolhidas para esta tese, sobre como queremos responder a esta questão. Lidar com os sentidos e significados do outro nos requer estar sensíveis à materialidade da vida que perfaz os sentidos e também o movimento das novas sínteses que surgem, sobre o trabalho docente, envoltos pela dialeticidade e pelo processo histórico que constitui e fomenta o pensamento humano; Localizado em determinado momento, lugar, cultura, contexto político, conjuntura econômica, e as disputas por um projeto societário.

A realidade educa os homens e as mulheres, e estes fazem a própria realidade. Nesse movimento, é necessário compreender os fenômenos e fatores que interferem essa constituição da matéria e conceber novas sínteses educando-nos, uns aos outros, em outras perspectivas. Na produção histórica, tudo o que vem nos acontecendo é produto da imaginação e dos esforços da humanidade, incluindo o que nos oprime, e o que nos liberta. A escola é, senão, a produção histórica do nosso modo de ser, mas também de nos refazer.

Justificativa e Premissa de Estudo

Justificando a pertinência deste trabalho e apresentando elementos de estímulo a esse estudo, a proposta de investigação se pauta nas instâncias pessoal, social e acadêmica. A primeira, de relevância pessoal, condiz com a vivência e trajetos percorridos na formação inicial e continuada, compreendendo que a totalidade constitui o “ser professor” e se relacionam com fatores diretos e indiretos de nossa sociedade.

As vivências enquanto professora da educação básica geraram uma série de questionamentos que embasam a realização do estudo, sobre os medos e inseguranças, e sobre como o político e o pedagógico são percebidos no cotidiano escolar, e impactam de forma significativa na rotina do trabalho e

na relação com os pares que constroem um projeto de escola em variadas formas.

Do mesmo modo as indagações vivenciadas na condição de professora fundamentam a instância da relevância social para a realização deste estudo, por haver uma preocupação com as relações e os trajetos de constituição da consciência político-pedagógica, identificação e pertencimento a um projeto de sociedade.

A terceira instância assume o caráter de relevância científica por entender que a preocupação com a formação continuada e a formação político-pedagógica parte de uma totalidade. Estabelecemos aqui o princípio e a compreensão de que a Universidade é uma instância mediadora entre a produção de conhecimento compromissada e o empenho em propor ações transformadoras para a sociedade, o que gera também um sentido político.

Perfazendo também, nossas justificativas a partir da produção sobre a realidade do trabalho, os estudos sobre a síndrome de Burnout (CODO, 2006), intensificação docente (HYPOLITO, 2012; KUENZER; CALDAS, 2009) e sobre a saúde docente (ROBALDINO, 2012; GONÇALVES, 2012; CALDAS, 2012) nos mostram crescentes resultantes de professores adoecidos entre quadros de esmorecimento da saúde física e da saúde psíquica e emocional. No conjunto das pesquisas, há categorias importantes para pensar a desistência do professor de abandonar o cargo e a carreira, mas também da desistência da carreira por dentro, por docentes que tem na profissão o único meio de ganho, sobrevivência, sustento da família e do lar.

A condição da produtividade do trabalho aparece para nós como forma e conteúdo determinante para a existência do objeto da pesquisa, e que nos instiga em entender os procedimentos produzidos e reproduzidos teórico e historicamente na fala dos professores como constituintes de sentidos – há na materialidade política e na essência do trabalho condicionantes que educa, forma e instrui o educador. Esse fator nos leva a perceber que há elementos a serem investigados e que estabelecem relações entre a visão de mundo e o aparato teórico-epistemológico que forma politicamente esse professor, e como constitui sua docência. Também nos movimentam a investigar o caráter e elementos que compõe os sentidos do trabalho docente, nas vivências, na experiência, no amadurecimento, nas descobertas e nas dificuldades, entre os

dilemas, desafios, entraves e as possibilidades que permeiam as disputas por um projeto de escola, e que geram significados e sentidos para a docência.

Partindo dos conceitos que justificam a relevância e realização desta pesquisa, assumimos como premissa orientadora deste estudo a reflexão de que a defesa de um projeto de educação pública pelos professores perpassa por um posicionamento que tem interferências e mediações do trabalho docente e das relações de trabalho no cotidiano escolar, quanto aos sentidos atribuídos à escola. Em outras palavras, a centralidade da categoria trabalho é essencial na constituição por um projeto de escola a ser pensado, elaborado e executado pelo conjunto dos trabalhadores e estudantes que compõe as comunidades escolares.

De forma articulada com as questões lançadas e que orientam esta pesquisa, apresentamos os objetivos, formulados a seguir:

Objetivo Geral:

- Compreender os sentidos do trabalho docente constituídos por professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola.

Objetivos Específicos:

- Entender as categorias históricas que constituem o sentido do trabalho docente, em meio às disputas por um projeto de escola;
- Investigar e analisar quais elementos constituem os sentidos do trabalho docente para os docentes pesquisados;
- Identificar o sentido da escola e do trabalho docente para os professores da educação básica investigados na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Método e abordagem metodológica

Assumindo o materialismo histórico dialético como ontologia e epistemologia para o desenvolvimento deste estudo e da análise do objeto em investigação, entendendo também que a base metodológica justifica o olhar com que interpretamos o mundo. Partimos, então, de fundamentos constituintes de uma visão social e seu processo histórico.

A partir das condições postas e das análises já feitas, percebemos a necessidade em compreender a relação entre o sentido do trabalho docente – ligado ao ser professor e a função social que exerce – com o sentido político da escola – orientado por um projeto de escola, o fazer pedagógico e um projeto de sociedade. Nosso olhar parte da defesa de um projeto de formação político-pedagógico para uma categoria com identificação com a classe trabalhadora, no papel de intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1995; 2006) e de práticas emancipatórias na escola, assim como entende que a sua atuação explícita na constituição da base do trabalho tem sido emergente. Posicionamos-nos, então, sob a lente de um projeto de sociedade que fundamenta nosso método.

O trabalho é tomado por princípio como instância educativa, formativa e ontológica (MARX, 2014; GRAMSCI, 1995), constituinte das relações sociais, e a totalidade como possibilidade de revelar as contradições e mediações da atividade humana. Pela base epistemológica em que nos pautamos, podemos entender que a defesa ou não defesa de um projeto de escola explícito ou implícito perpassa por relações estabelecidas a partir do trabalho, com as condições de atuação docente, o reconhecimento e/ou o estranhamento de si na profissão. A pesquisa parte de categorias materiais que compõem o cotidiano do trabalho docente e fomentam um sentido para o trabalho.

Para realizar a pesquisa, atribui-se a necessidade de escolher técnicas e instrumentos, partindo de um todo maior, que dê sentido à constituição processual do estudo. As técnicas não se explicam por si mesmas, não geram a produção de conhecimento, do contrário o investigador se tornaria apenas servil para possibilitar o fazer ciência. “A técnica é a expressão prático-instrumental do método, sendo este, por sua vez, uma teoria científica em ação. As teorias são maneiras diversas de ordenar o real, de articular os diversos aspectos de um processo global e de explicitar uma visão de conjunto” (GAMBOA, 2007, p. 87-88).

O ato de transformar a sociedade perpassa por processos que permitam entender a realidade concreta, a materialidade, no percurso relacionado à história, para desvelar condições e contradições, e o movimento dialético das atividades humanas – para, assim, favorecer uma ação transformativa. Nessa perspectiva, tentamos compromissar esta pesquisa em cooperar com a classe

que vive do trabalho (professorado e demais profissionais da educação) e lida com a classe trabalhadora (estudantes e comunidade escolar).

Produzir conhecimento para uma classe requer envolvimento com os sujeitos e objetos da pesquisa, reconhecendo que estes também fazem parte deste trabalho e se tornam atribuição importante nessa produção de conhecimento. O trabalho é composto por sujeitos historicamente localizados, e nos compromete em tomar como ponto de partida a sua história – organização da classe trabalhadora, captando a totalidade na qual está imerso. Atentamos-nos em entender os elementos que formam e constituem o sentido do trabalho dos sujeitos participantes, e que manifesta totalidades da sociedade e desse processo histórico que vivemos: os sujeitos são produtores da história, e, portanto, produtores da educação. Para tanto, é necessário compreender a materialidade em que se fomenta esse processo.

Este princípio nos compromete com uma análise sobre as condições em que a educação pública vai se constituindo em um fazer reprodutivo da história, mas também, com aspectos que resistem a tais condições, e tentam projetar a educação contra-hegemônica. Cury (2000), Enguita (1989; 1991) e Apple (1995; 1997; 2006) nos permitem entender que a educação não apenas reproduzem as relações de classe, mas sim o quanto elas estão presentes na educação, formando a consciência e os “papéis sociais” de cada sujeito. “Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 2000, p. 27). Sendo assim, as categorias que constroem relações de reprodução ou de resistências contrárias à lógica capitalista, na sociedade, adentram a escola.

É essa postura que nos permite assumir uma posição dialógica com o fato de que cada sujeito pode ser historicamente um intelectual capaz de agir política e filosoficamente na atividade exercida na esfera pública, organicamente organizada para transformação social. Por isso, e a partir dessa linha de raciocínio, este trabalho se propõe à produção do conhecimento crítico-dialético da classe trabalhadora.

A relação sujeito e objeto são entendidos como uma relação dialética, produtora de conhecimento e de prática social. No materialismo histórico dialético, o conhecimento assume o compromisso em manifestar a realidade e

os elementos que a transformam e constituem. Logo, no método, os sujeitos envoltos com a educação pública são prioridades e não a produção capitalista, arraigada pelo fator econômico, que interfere em toda a logística social, incluindo a própria escola. O movimento dialético acontece entre as relações subjetivas engendradas pelas relações objetivas, produzidas pelas relações organizacionais de instância política e econômica sobre o trabalho humano. É o movimento dialético que serve como luz para a relação entre sujeito – nas instâncias individual e coletiva (CURY, 2000) – e objeto, seja guiado por uma ação projetada para a transformação da realidade.

> A dialética como processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história da luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento da práxis social humana (CURY, 2000, p. 26).

As contradições postas pelo movimento dialético entre o sujeito e o processo histórico-social é que vai gerar as contradições indivíduo-sociedade. As contradições se tornam importantes para as concepções críticas do mundo real, e das relações de trabalho, na qual, como classe trabalhadora, estamos diariamente expostos. A realidade social se torna o espaço da luta de classes. É dentro da escola que essas contradições provocadas pelo movimento dialético produzido pelo conhecimento, como parte do compromisso com um projeto de escola podem acontecer. É o fator que rejeita a imposição da hegemonia e resiste às imposições dos “papéis sociais” direcionadas à classe trabalhadora, ou mesmo, o que permite o contrário acontecer e trabalhar para que se mantenham os ideais hegemônicos.

Fazendo uso dos estudos de Apple (1995; 1997; 2006), Enguita, (1989; 1991), entendemos que a resistência por parte do professorado é real e concreta. E para tal, a formação política, orientada na perspectiva contra-hegemônica, faz-se necessária para que o concreto se torne conscientemente pensado, e tome ciência e razões de como continuar resistindo e o porquê de resistir: transformar a realidade demanda ter/ser sentido na vida do sujeito.

Metodologicamente, e também, epistemologicamente, a essência pode ser entendida como a totalidade de momentos, de movimentos, da realidade em como os fatos se apresentam e se relacionam dialeticamente. Fazer o movimento de descoberta do abstrato para o concreto pensado – de onde se

parte e se manifesta, ou se desenvolve e se chega ao conhecimento. Esse caminho é importante para entender os projetos pessoais, coletivos, institucionais e estatais defendidos e trabalhados dentro do espaço escolar.

Entendendo a totalidade apreendida no ritual pedagógico que se manifesta na luta por um projeto político de uma escola, a análise posta e que se faz essencial, são percebidas como as contradições existentes na relação das produções e se manifestam no cotidiano escolar, resultante à classe que na instituição trabalha e é atendida. A escola que temos é a escola que queremos? A escola que temos é a escola proposta por quem? Quem a constrói, como a constrói, por que a constrói e por quem a constrói? Deste modo, é primordial compreender o que é ser professor e que sentidos a função social de seu trabalho materializa. Kosik (1976) nos ajuda a entender a realidade, desvelando a essência dos fenômenos que vão se revelando com o objeto.

> A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. […] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, no *caso em que* se apresentem isolados e, em tal isolamento, seja considerada como a única ou "autêntica" realidade […] Como a essência […] não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas dever ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia (KOSIK, 1976, p. 11-13).

Materializando esse entendimento, Cury (2000) nos permite afirmar que compreender o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação, de sua concretude, do que é na realidade, é o que nos permite chegar ao entendimento da essência. Esta pesquisa como trabalho humano, requer se voltar essencialmente ao processo das atividades que constituem o ser professor. Nesse ponto, concentrando as descrições do problema em evidência, tal qual como se manifesta na realidade das atividades da docência, nos procedimentos e nas interações cotidianas, onde o trabalho resultante de determinantes implícitas e explícitas se materializa.

A partir das discussões de Kosik (1976) sobre o materialismo histórico-dialético, nos atentamos para o aspecto fenomênico que as situações revelam de forma aparente, e que o autor denomina ser provocado pela práxis utilitária,

manifestada no cotidiano e de forma fragmentada. Nesse processo a totalidade não é revelada e passa a não ter importância útil. Essa lógica, ou esse movimento, nos chama a atenção, considerando os sentidos atribuídos ao trabalho docente, a importância de refletir a práxis e a práxis utilitária como formas de condicionar o projeto de escola, já que em tese, o professor trabalha com a práxis que possibilita conhecimento da humanidade e conscientização.

Kosik (1976) evidencia, então, em algo que é fundamental para nós discutirmos a materialidade da escola e os sentidos de escola e sentidos do trabalho: as formas com que a pseudoconcreticidade é constituída pelos fenômenos externos, revelados de forma superficial, por fetiches, que sugerem o que o sujeito deveria ser, obter, se compor. Na verdade, em nada transforma sua realidade e o livra da exploração mercantil capitalista naturalizadas ao modo de viver, distante de uma práxis crítica e revolucionária. Entretanto, é fundamental entender as formas com que os sentidos de escola e do trabalho docente também se revelam contra esses movimentos, numa perspectiva de resistência contra-hegemônica.

Sentimos a necessidade de esclarecer aqui, de que não incumbimos a escola de toda a responsabilidade ou a centralidade como função de transformar a sociedade ou mesmo revolucioná-la. No entanto, nossa crença na escola pública é tão veemente, que não objetivamos pensar numa revolução, numa transformação da sociedade e na emancipação dos sujeitos sem a inferência, interferência, ação social, política e cultural da escola. A escola deve ser e é parte de um projeto de sociedade transformada e emancipada. Nesta perspectiva, a escola pública assume função de possibilitar a emancipação política dos sujeitos, sem esquecer que é constituída, sobretudo, por gente, e de que o educador também é educado.

Retomando o debate, racionalmente falando, é preciso revelar a pseudoconcreticidade, como condição para entender e desvelar o fenômeno, e chegar à essência da realidade em si. O que acontece no cotidiano passa de um movimento naturalizado para uma realidade historicizada: somos resultados da práxis, produção e reprodução das relações de poder e do trato de sujeitos como mercadoria – implícitas e enraizadas em nosso cotidiano. “O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atender a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência externa do

fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do fenômeno, a essência" (KOSIK, 1976, p. 15-16).

A destruição da pseudoconcreticidade não se dá de modo fácil. Por isso, necessita de uma crítica revolucionária, que se entende como práxis da humanidade e que faz o movimento dialético do pensamento filosófico e político. Situado historicamente, destruindo a concepção de que cada sujeito seja tratado como indivíduo, e de forma subjetiva – e só – viva a cultura e *construa* a sua vida. Metodologicamente, precisaremos estar atentos às possibilidades e impossibilidades da relação da práxis entre trabalho docente e projeto de escola e os possíveis sentidos atribuídos a ela.

A busca epistemológica dessa pesquisa é ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica, para compreender o movimento de transformar o concreto e apreender a essência – estrutura e dinâmica do objeto, de forma que propicie conhecimento teórico e entender sentido, função, trabalho, docência, escola pública e sociedade. Para nossa reflexão, destacamos o pensamento de Cury (2000):

> O concreto enquanto "síntese de múltiplas determinações", ainda que não explicitamente aferido por uma consciência, é a premissa para a consciência do concreto. O concreto é a premissa tanto para as determinações comuns, como para as determinações específicas. Mas o acesso ao conhecimento do real-concreto se faz por ambas as determinações como momentos de uma teoria explicativa do real. O referencial para o concreto será, pois, a produção social de uma sociedade historicamente dada. […] O caráter de abstração justificada (racional) nasce das determinações comuns a este modo de produção, que possui uma lógica própria em seus elementos historicamente constitutivos (p. 18-19).

Os fatos sociais não são descolados da materialidade objetiva e nem subjetiva. O conhecimento histórico pertence a um esforço de abstrair e teorizar o movimento dialético da realidade e não somente compreendê-lo, mas, como também fator importante para o processo de emancipação[1] a partir

[1] Nesta pesquisa, trabalhamos com o conceito de emancipação como emancipação humana, por entender que é uma categoria política que se refere ao uso da racionalidade nos interesses coletivos (KANT, 2007, 2009). Também implica a superação das determinações impostas pelo Estado capitalista, que permite a existência da apropriação das forças políticas e sociais, concebendo um ideal de homem individualista (MARX, 2009). Para nós, a emancipação torna-se elemento propiciador para resultar em uma educação que resiste às imposições sociais e, portanto, que forme o ser humano autônomo, capaz de realizar críticas às estruturas sociais e, em coletivo, superar a hegemonia estabelecida, que explora sujeitos, pertencente a

da crítica revolucionária da realidade. Essa noção permite fazer o movimento dialético, ensinar e permitir que outros constituam materialmente o conhecimento desenvolvido por um movimento, que faz um caminho abstrato e se torna um concreto pensado. Em nosso entendimento, a escola pública é um dos lugares mais importantes em nossa sociedade, para se entender esse movimento e as disputas que nela adentram– e que na conjuntura em que vivemos, não somente disputas ideológicas e políticas, mas também de lógicas mercantis, de ordem econômica. Não obstante, a escola pública ocupa posição central no atual contexto global e as disputas entre as correlações de forças políticas e econômicas.

A lógica materialista histórica dialética nos permite entender que a apropriação abstrata da teoria, ao passar pela análise, pode permitir o sujeito fazer uma análise concreta da realidade, chegar ao concreto pensado. A formação em maior ou menor teor com interesse políticos explícitos e implícitos e que, podem levar o professor a romper com o pragmatismo sobrecarregado pelo cotidiano e buscar formas de resistências, comprometidas com um propósito político-pedagógico relacionado a um projeto. “Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta, o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou a coisa incognoscível em si” (KOSIK, 1976, p. 35). O pensar numa práxis concreta pode tornar-se parte constituinte de um potencial revolucionário. Se atentar para a materialidade também significa atentar para o trabalho como base ontológica, e, portanto, propiciadora de sentidos que desvelam o porquê de trabalhar e lutar por uma escola pública.

A partir de um olhar de base materialista histórico-dialética e pelos estranhamentos e reflexões alcançados, o trabalho chega à empiria se organizando em distintos momentos, importantes para entender a forma como os fenômenos e questionamentos estão sendo postos, estudados e concretizados. Compreender os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica em meio às disputas por um projeto de escola nos permite assumir nesta pesquisa a abordagem quantitativa e

---

uma classe, gênero, raça/etnia (ADORNO, 1995). A emancipação assume um compromisso educativo, em construir coletivamente a consciência humana do inacabado que aliena o oprimido (FREIRE, 1996; 2011). Nessa proposição, cabem princípios de uma libertação e transformação para superar as condições historicamente dadas. Em termos gerais, atribuímos à emancipação o sentido de humanização daqueles que sofrem e lutam contra as desigualdades sociais.

qualitativa para se entender as condições materiais, sociais e históricas. Tornando a pesquisa e seus resultados como parte de um produto social: cotidianamente somos quantitativos e qualitativos.

O nosso entendimento sobre o estudo dos sentidos, como parte de uma ciência constituidora de um conhecimento historicamente constituído, é compreender que estes próprios são integrados de significados e sentidos.

> Os sentidos do homem social são sentidos outros que não os do não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam sentidos capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas, em partes recém-cultivadas, em parte recém-engendradas. Pois não só os cinco sentidos, mas também os sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido humano, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada (MARX, 2004, p. 102).

O sentido de uma coisa não está dado. É preciso compreender e apanhar as multideterminantes, que o medeiam e o compõem e localizá-las historicamente na sociedade. Daí, entendendo que as relações sociais são parte e produto das relações de produção do modelo/sistema vigente e hegemônico, mas também das posições contra-hegemônicas. Fomentam o agir crítico ou não crítico, as ações e consciência que medeia a concreticidade do sentido de algo, no nosso caso, o caráter político da escola e os significados permeados por fenômenos concretos e abstratos, orientadores da construção e utilização de uma linguagem e de motivações e operações.

Apreender o sentido da realidade requer de nós o esforço em compreendê-lo em sua totalidade – o conjunto das diversas partes, nas suas diversas multideterminantes, ao longo do processo histórico da humanidade, partindo de princípios como a base da transformação, concepção, constituição de seus significados e sentidos. Ou seja, romper com o olhar fragmentado de que os sentidos são constituídos por partes fracionadas ou autônomas e mesmo definitivos. É o movimento de dissentir com as aparências, externalizar a pseudoconcreticidade, entender a realidade em sua essência, completude, totalidade, interligadas em si e constituidora umas das outras.

Para tal, buscamos aporte na filosofia da práxis – materialismo histórico dialético, como epistemologia, possibilidade de análise, síntese, crítica unitária a uma teoria e uma prática consciente do elemento que se investiga. É o movimento de entender a essência na existência e a existência na essência (SUCHODOLSKI, 1992) e a materialidade construída. Nosso olhar se desdobra sobre a realidade, compreendendo que não há teoria sem prática ou prática sem teoria. Nosso movimento é justamente o de compreender a unidade – ou as unidades – presentes na constituição de sentidos do trabalho docente, em meio às disputas por um projeto de escola, trazendo as mediações que no cotidiano não se encontram explícitas para enxergar o pseudoconcreto que velam o sentido da função social do professor e da escola.

Para atingir os sentidos do trabalho docente, caminhamos por um percurso que nos permite mergulhar no objeto de estudo, a partir de sua constituição histórica. Em uma organização e articulação das abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas, esta pesquisa se propôs a apresentar quatro etapas. No primeiro, realizamos um estudo sobre trabalho docente, projeto de escola, sentidos e significados. Partindo de uma revisão literária em teses e dissertações que apresentam pesquisas brasileiras, e produzindo discussões que de alguma forma relacionassem trabalho docente e projeto de escola. Realizar um estudo de revisão é componente necessário, então, para compreender o movimento da área, a configuração, propensões teóricas, metodológicas, perfazendo uma análise crítica indicando as tendências, recorrências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Desta forma, possibilitando realizar um aprofundamento em nosso campo de estudo.

A segunda etapa se propôs em desenvolver um estudo na literatura sobre o trabalho, a função docente, projeto de sociedade nas teorias clássicas e históricas que perpassam o pensamento pedagógico contemporâneo e os paradigmas sociais da educação. Tal caminho foi necessário para, compreender o movimento histórico da escola pública, para dar base epistemológica ao estudo nas etapas posteriores, mapear as disputas pelo projeto societário que perfazem a escola e contribuem para a constituição dos sentidos do trabalho docente.

No passo seguinte, pretendeu-se realizar uma pesquisa documental para delinear o projeto de educação pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nesta etapa, a proposta foi realizar um estudo sistemático e epistemológico com a finalidade de compreender as teorias, pensamentos e a função social atribuída às escolas públicas. A metodologia de análise documental no materialismo histórico dialético trabalha com o processo histórico dos documentos, buscando fazer uma apreensão da materialidade dos significados sociais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Para a análise documental de políticas, intentamos a necessidade de se olhar o processo histórico de constituição do documento, os sujeitos que compõe os grupos políticos que concretizam o processo de escrita do documento, as instituições envolvidas, a conjuntura de elaboração e efetivação das políticas.

Para chegar à análise concreta nos documentos, como categorias análogas ao método, a mediação, a contradição e a totalidade se fazem importantes para entender que as produções histórico-sociais são importantes para a constituição dos significados. O que nos interessa é fazer o conhecimento acontecer: ocorre quando se apreende o significado dos fenômenos, contextos, e captamos a essência do real posto no empírico.

Propor estudar políticas públicas, formação e trabalho docente, formação política, para uma classe trabalhadora, nos compromete com a análise dos conflitos, do prazer, das contradições e permitindo o movimento dialético da aparência para a essência, do abstrato para o concreto pensado. O projeto de escola, como política orientadora, interfere no cotidiano e responde de um modo político aos interesses dos sujeitos envolvidos no trabalho escolar. As características quantitativas se relacionam e se movimentam de forma qualitativa no processo de construção do conhecimento. Dialeticamente, o contrário também acontece. Assim, se constituem em categorias inseparáveis (GAMBOA E SANTOS FILHO, 2007; FRIGOTTO, 1999).

Posteriormente, para dar continuidade ao intuito de responder à problemática levantada pela pesquisa e possivelmente as concepções e imbricações políticas sistematizadas nos sentidos do trabalho, utilizamos do recurso da entrevista, por via da amostragem bola de neve. Esta técnica de amostragem conceituada como não probabilística, permite conceber uma rede de sujeitos, em que um participante indica outro conhecido, fundamentando

uma rede social entre indivíduos. Nos foi necessária, na medida em que queremos compreender os sentidos do trabalho docente, de sujeitos que vivenciam uma mesma rede pública de ensino (VINUTO, 2014). Esse nome, bola de neve, perfaz a ideia de uma bola de neve que corre ladeira abaixo, envolvendo mais elementos e aumentando sua rede de informações. Para esta pesquisa, nossa amostra foi de tipo exponencial, em que cada indivíduo poderia indicar mais de uma pessoa.

As entrevistas permitem discutir os sentidos e significados, a partir dos fenômenos que se materializam nas falas, mas também na presença do outro (MOROZ; GIANFALDONI; 2006), mediados por multideterminantes econômicas, políticas, sociais e culturais, em que o sentido é de constitutivo subjetivo, reafirmando que a feitura é resultante da invenção humana, arraigado de intenções de um grupo que toma a frente do processo. Os significados podem ser entendidos como o conteúdo propriamente dito descrito no documento ou discorrido na fala dos sujeitos, que apresentam as apropriações destes conteúdos, constituindo a interação objetiva com as localidades em que a política estará sendo efetivada. Os sentidos se estabelecem na unidade dos significados concebidos socialmente e que dialeticamente são estabelecidas pela relação objetiva e subjetiva, intervetor na realidade, preenchidos de “um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo” (GRAMSCI, 1986, p. 11).

Estrutura da SEDF

Esta pesquisa se desenvolveu no âmbito da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A justificativa da escolha dos sujeitos e local se deu pelo fato de que os concursos públicos para professor do magistério da educação básica no Distrito Federal têm sido nos últimos anos, um dos mais atrativos para professores-candidatos por condições do plano de carreira e salário, e também pela estrutura física da maioria das escolas. No penúltimo concurso, realizado em 2013, houve mais de 36 mil

inscrições[2] para realização das provas e provas e títulos, para o cargo de atividades que atua como professor da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que exige formação em pedagogia. No concurso de provas e provas e títulos, ocorrido em 2017, houve 29.270 inscrições[3] para o mesmo cargo.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal tem como estrutura político-administrativa organizada em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRES). As CRE's aglutinam as unidades escolares de acordo com a região geográfica e a proximidade das chamadas Regiões Administrativas (RA's) – no total, o DF possui 31 RA's. As CRES são unidades diretamente subordinada ao Secretário de Educação e tem a função de coordenar, orientar e supervisionar as unidades escolares sob seu vínculo, quanto a questões políticas educacionais, administrativas e de formação dos profissionais da educação.

No total, a rede pública de ensino do DF atende 673 escolas entre as 14 regionais de ensino, da educação infantil ao ensino médio. Nesse quantitativo, se somam unidades alocadas em zonas urbanas (590) e rurais[4] (83), as diferentes escolas que atendem em modalidades do ensino regular, educação de jovens e adultos, educação especial, escolas parques, e escolas de natureza diferenciadas – como a Escola da Natureza, Centro Integrado de Educação Física (CIEF), os Centros de Línguas (CIL), Centros de Ensino Profissionalizante (CEP), Escola de Música de Brasília (BEM), Escola Técnica de Saúde Planaltina, Escolas Técnicas de Brasília e Ceilândia. Totalizam-se 17 mil turmas, contando com aproximadamente 28 mil professores ativos (atuantes entre o cargo de regência em sala de aula, apoio pedagógico e gestão) e 5,5 mil em contrato temporário, caracterizado em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho - Decreto-lei nº 5.452/1943), totalizando 33,5 mil docentes.

---

[2] Fonte: http://concursos.correioweb.com.br/app/noticias/2014/06/03/noticiasinterna,32818/sedf-divulga-resultado-final-de-concurso-com-79-mil-inscritos.shtml

[3] Fonte concedida pela banca avaliadora: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/SEE_DF_16__DEMANDA_DE_CANDIDATOS_POR_VAGA.PDF

[4] Sabendo-se que nesse quantitativo há escolas que são localizadas em zona rural. No entanto, como o gasto com escola rural condiciona valores específicos e a mais, como a gratificação no salário dos professores, por exemplo, são consideradas como zona urbana.

A carreira do magistério público na SEDF está regulamentada pela Lei n. 5.105/2013, que a reestrutura e dispõe de ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação do professor, desde o seu ingresso até a sua aposentadoria, dispondo sobre quem pode ocupar os cargos públicos e as formas de ingresso, das habilitações e da lotação do cargo. A carreira prevê forma de progressão horizontal e vertical e que interferem no valor do vencimento do salário dos professores. Na primeira, os valores dos vencimentos são divididos em seis níveis de acordo com a formação do professor: curso normal, graduação em licenciatura curta, graduação em licenciatura plena, especialização, mestrado e doutorado. Na segunda, a progressão na carreira é prevista em várias formas: tempo de serviço, em que a cada ano de atividade docente o professor sobe de padrão (sendo os valores de 1 a 25); e por mérito, obtida por cursos de formação na área de educação, somando 180 horas. O vencimento inicial para professor da educação básica está em R$5.237,13 pelas normativas do Edital nº 23 – SEDF, de 13 de outubro de 2016 (DODF, 2016) – último concurso realizado para cargo de professor efetivo.

No capítulo III da Lei n. 5.105/2013, a seção I trata da qualificação profissional, especificando nos artigos 11, 12 e 13 implementações que a SEDF deve realizar cursos de integração à carreira de Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação, para os servidores em estágio probatório, e incentiva a produção técnico-científico dos professores:

> Art. 13. Constituem incentivos profissionais a serem estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação as produções técnico-científicas e culturais dos servidores da carreira Magistério Público, desde que voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do magistério. § 1º Os servidores da carreira magistério Público terão apoio para publicar os trabalhos de conteúdo técnico-pedagógico objeto de pesquisa ou produção acadêmica (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A SEDF dispõe, então, do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE – antiga Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação). Esta é uma unidade que funcionava em caráter de escola e hoje se estrutura em formato diferente, como centro de formação continuada dos profissionais da educação. Está diretamente subordinada ao Gabinete da

SEDF. Tem por função, definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria.

A Portaria nº 29 de 29 de janeiro de 2013, dispõe e regula a organização do trabalho, quanto aos critérios para Distribuição de Carga Horária, os procedimentos para a escolha de turmas e para o desenvolvimento das atividades de coordenação pedagógica e ainda, os quantitativos de Coordenadores Pedagógicos Locais, para os servidores da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do DF – Distrito Federal. A escolha de turma é realizada uma única vez no início do ano letivo (ou semestre letivo, de acordo com a formação disposta pela unidade escolar), conforme dia e horário disposto pela SEDF, em que são observados os componentes curriculares e o cargo concursado ou habilitações para as quais o professor está em disposição para trabalhar. A Portaria nº 29/2013 prioriza os professores que tem mais tempo de serviço na SEDF, Regional de Ensino e/ou na unidade de ensino (escola), e sem afastamento por licença para estudos ou interesse próprio. Há, ainda, gratificações oferecidas para atuação com o ciclo da alfabetização, educação especial e sala inclusiva, ensino noturno e para unidades localizadas em zonas rurais; o professor que atuar na série/ano ou instituição escolar que entram nas especificidades normalizadas legalmente.

As unidades escolares funcionam no modelo da gestão democrática regulamentada pela 4.751/2012, que além da possibilidade da escolha dos membros do Conselho e dos gestores da Unidade Escolar pela comunidade, garantem ainda a funcionalidade com autonomia em diferentes aspectos dos espaços da Conferência Distrital de Educação, do Conselho de Educação do DF, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, e Grêmio Estudantil. A direção de cada instituição de ensino pública é exercida pelo diretor e pelo vice, escolhidos por meio do voto secreto. Podem se candidatar servidores efetivos e em atividade da SEDF que pertençam aos quadros efetivos da carreira do magistério ou da assistência à educação pública, tenham experiência de pelo menos três anos na área, entre outras normas. Os votos são computados de forma paritária, sendo 50% do segmento dos professores, especialistas e

servidores de carreira, e a outra metade pelos pais, mães, responsáveis e estudantes com idade mínima de 13 anos e que estejam cursando a partir do 6º ano.

Estrutura da Tese

Orientados pela perspectiva de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos por professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola, estruturamos a tese em quatro capítulos.

O primeiro capítulo compõe nosso movimento de compreender o campo de estudo, estabelecendo premissas, constituindo críticas e caminhando para investigar as lacunas que se apresentam. Neste capítulo, estabelecemos o trabalho docente como nosso eixo central, abordando um estudo teórico sobre sentidos e significados, a partir da literatura marxista, nos orientando para compreender os sentidos do trabalho docente constituídos no espaço da escola pública, tomando este lócus como campo de disputas por um projeto societário.

Em meio às discussões, apresentamos uma síntese das leituras realizadas na revisão literária que nos indica as tendências, recorrências e lacunas, nos permitindo compreender que há muitas pesquisas investigativas sobre o projeto de escola, e pouco contemplativas sobre a centralidade do trabalho docente relacionando com esta temática. Esse apanhado nos permite compreender as disputas pelo projeto de escola e centralizar nossa ótica nos sentidos do trabalho docente.

O segundo e o terceiro capítulo são sínteses levantadas como forma de conhecer e compreender as disputas e as correlações de forças que medeiam às complexidades do trabalho docente. Assim, no Capítulo 2, realizamos um debate filosófico sobre os paradigmas sociais que permeiam o pensamento pedagógico na constituição de um projeto de escola pública, objetivando entender o processo e as disputas que engendram um projeto de escola e as categorias que constituem sentidos atuais para o trabalho docente. No estudo, se acentua o movimento de mudanças da sociedade sobre seus meios de produção, e, portanto, sobre o trabalho, e como este processo demarca mudanças na constituição da escola como instituição pública e na própria função do professor, ressignificando e constituindo categorias que determinam os sentidos do trabalho docente na contemporaneidade.

Algumas questões são levantadas em torno do papel que o professor exerce socialmente: este é um indivíduo intelectual com as funções sensitivas, ou um indivíduo do trabalho pragmático, que apenas executa o projeto de sociedade? O texto não elabora uma resposta una, compreendendo que este sentido está em disputa, mas evidencia nossa preocupação em torno dos sentidos do trabalho docente, constituídos historicamente, e pautando os caminhos tomados no deslocamento dos sentidos da docência para a sociedade atual.

O terceiro capítulo traz o relato e a análise da pesquisa documental feita nos registros escritos da SEDF, em que foi possível captar não só a materialidade, como também a essência e as contradições do fenômeno em investigação e chegar ao concreto-pensado sobre o projeto de educação pública. O capítulo se estrutura em torno das disputas pelos princípios, fundamentos e elementos que constituem a função da escola pública no DF; tematizando discussões importantes para se compreender como se dá a materialidade das disputas e correlações de forças, sobre a escola, mas que também constituem os sentidos do trabalho docente – já que é nesse lócus e contexto que se realiza o trabalho de educar.

Da totalidade apreendida percebemos que as temáticas da lógica gerencialista e os projetos em disputas sobre o papel social da escola e as correlações de forças, fomentam um projeto de sociedade e revelam a complexidade do cotidiano do trabalho docente, enquanto campo de exercício de sua função. Tais considerações foram essenciais para conhecer a complexidade do trabalho docente e traçar categorias próprias a partir das disputas por um projeto de escola, enquanto parte inerente do ato político e pedagógico do trabalho de ensinar. O que essas categorias constituem como sentidos aos professores da educação básica é o que exploramos no último capítulo.

O quarto e último capítulo traz a compreensão sobre as disputas, interpretada a partir da fala dos professores da educação básica, contextualizando a natureza, os processos, as caracterizações e as categorias que as compõem enquanto trabalho docente. Neste capítulo, fazemos dois movimentos simultâneos: o de entender e analisar os elementos que constituem os sentidos do trabalho docente para os professores da educação

básica, e identificando os sentidos da escola em torno da compreensão dos sentidos do trabalho docente. Desta forma, se constituem sete categorias, como sentidos do trabalho docente, os quais se revelam como afetivos; políticos; de valorização e desvalorização; humanizadores e desumanizadores; singularidades docentes e organicidade do trabalho.

Os sentidos do trabalho docente, então, fomentado pela estrutura da produção das relações sociais, são conduzidos por sentimentos mórbidos, operando sob os impulsos das disputas dos sentidos do trabalho na matéria social da universalidade do ser social na sociedade capitalista. Há uma unilateralização que pretende desconstruir os sentidos constituídos pela experiência humana expressa na relação objetiva-subjetiva do professor com o seu próprio trabalho e descambam para outro sentido. Este tem sido traduzido como a perda do sentido do trabalho, como quem perde a alegria de ser professor, o brilho nos olhos, a relação íntima com o conhecimento humanitário.

No entanto, os sentidos do trabalho estão expressos também nas buscas incessantes de lutas pela sobrevivência e pela felicidade vital. O trabalho é vida, e, portanto, atividade vital e omnilateral. A discussão se encerra, então, em torno de algumas considerações nossas, sendo estas em relação à categoria docente, a centralidade do conhecimento no trabalho e a constituição do ser professor, com o intuito de contribuir com o debate para os professores e professoras que constroem um projeto de escola pública sob a perspectiva humanizadora, transformadora e emancipatória.

CAPÍTULO I – TRABALHO DOCENTE E PROJETO DE ESCOLA NA EMPIRIA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Também o estudo é um ofício muito cansativo.
A alma não se salva só com palavras.
São necessárias obras, e como!
Antonio Gramsci

O ser professor não está dado, à priori, como se fosse uma natureza pronta, acabada e natural. O ser professor, tal qual é a natureza humana, tem sua individualidade constituída pelo indivíduo, pelos outros homens e pela natureza, a partir das relações orgânicas constituídas entre estes três elementos, na atividade intencional da objetivação, do reconhecimento e da negação (GRAMSCI, 1995). Sendo assim, o ser professor advém da formação histórica da humanidade. E por ser formado no processo da historicidade, compreendendo que a existência humana não é garantida somente pela natureza, mas se constitui, aprende-se a ser homem[5], aprendendo também a ser professor. A formação do professor é, ao mesmo tempo, a formação humana. Entretanto, na relação dialética da constituição da educação, ao aprender, o homem também ensina, compreendendo a ontologia da formação humana. O professor, na função da atividade de educar, não apenas aprende a ser, como também ensina a ser, traduzindo uma relação humana que estabelece nexos com o processo educativo, formativo e instrutivo da humanidade.

Partindo dessa premissa, é necessário compreender a escola como espaço de trabalho complexo, pelas contradições e mediações que carrega em si, no seu cotidiano-histórico e na totalidade da sua relação com a sociedade. Resultante de sentidos e significados, postos nas diversas formas objetivas e

---

[5] Pensamos ser importante esclarecer que entendemos que o uso de homem é uma premissa historicamente construída, da sumissão da mulher ao homem, e que essa diferenciação em materiais produzidos para o conhecimento, reflete esse sentido político na língua portuguesa. Para este trabalho, esclarecemos a percepção dessa concepção política. No entanto, a fim de manter a dinâmica da leitura, estabelecemos que todas as vezes que utilizarmos a palavra "homem", ela tem para nós o sentido do humano, entendendo homem e mulher, à exceção de nosso capítulo 1, em que até meados do século XX, o modelo de homem concebido para a educação escolar faz recorte prioritário da formação intelectual de classe (elite europeia e brasileira), raça-etnia (branco caucasiano) e gênero (masculino), ficando marginalizado todos aqueles e todas aquelas que não constituem esse grupo. Foram pensados diversos termos que poderiam substituir, mas, no entanto, nenhum conseguiu manter o sentido que queremos estabelecer para o debate. Esse trabalho, claro, está aberto para continuar na busca de constituir e adotar outro termo que contemple nossa posição.

subjetivas e que, olhando para a escola pública, resiste à ideia do homem social-coletivo, em sua constituição e ação, e reforça a ideia do homem indivíduo.

Essa contradição pode ser percebida na medida em que olhamos para as totalidades na qual a escola capitalista emerge. O modo de produção hegemônico vigente e as forças produtivas desembocam em condições, construídas ideologicamente na história, que dissociam a educação do trabalho e o trabalho da educação, em contraposição às capacidades formativas, intelectuais e organizativas de sujeitos identificados em uma classe.

A escola como potencializadora da apreensão da verdade histórica, se torna possibilitadora e constituidora de movimentos dialéticos e filosóficos, perfazendo leituras sobre a realidade. A escola, como toda a sociedade, é espaço de contradição, onde residem as possibilidades de rompimento e constituição de outra sociedade. Esses princípios tornam a escola como central na disputa de projetos de sociedade hegemônicos e contra-hegemônicos, por ser um dos espaços na sociedade contemporânea com grandes potencialidades de transformação, mudanças e emancipação política dos indivíduos. Nossa pesquisa tem o intuito de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos por professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola.

Para este capítulo temos a pretensão de esclarecer sobre qual concepção partimos para compreender nosso objeto, tendo o trabalho docente como nosso eixo central. Também abordaremos um estudo teórico sobre sentidos e significados, a partir da literatura marxista, que nos orienta para compreender os sentidos do trabalho docente constituídos no espaço da escola pública, tomando este lócus como campo das batalhas por um projeto societário. Ao mesmo passo em que apresentaremos uma síntese apanhada de uma revisão da literatura em teses e dissertações que nos permite compreender o acúmulo científico do campo e as lacunas das discussões que nos orienta onde devemos nos aprofundar.

Trabalho e Trabalho Docente

O trabalho se concebe no processo histórico da ação transformativa do homem pela natureza, em que, ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo, atribuindo um caráter ontológico. Por haver em si uma ação de modificação, transformação, o trabalho tem em si um caráter educativo, que conduz o homem e a mulher a portar-se de forma diferente, aprende a fazer algo novo e ensina aos seus pares a fazê-lo. Esta ação está incumbida e preenchida de uma prévia ideação, um planejamento daquilo que se quer realizar e de uma organização instrutiva, passada de um a outro e de geração em geração, tratando-se da objetivação humana.

Nesse aspecto, mora a concepção do trabalho como principio formativo: primeiro, porque o caráter formativo esta presente no momento da existência do trabalho, em sua prévia ideação e em seu processo, desde o início, na ontologia do ser humano. E segundo, porque a base formativa que adentra em todo o processo educativo do trabalho é base para sua modificação, podendo partir de uma ação mais intuitiva (SAVIANI, 2000; 2008; 2013), e posterior, apreendido, pensado, reformulado, projetando um conhecimento com objetivos, técnicas e avaliações com a finalidade de formar, formatar algo ou alguém em outra coisa, não como objeto acabado, mas processo em constante movimento.

Essa ideia traz ao trabalho a função de formação da humanidade. A atividade de objetivação possui uma dimensão inalienável da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, por ser o meio por onde homem e mulher criam, *livre* e *conscientemente*, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade, correspondendo às suas necessidades. É por via do trabalho que a subjetividade se constitui e se desenvolve constantemente, num processo de autocriação de si. Ao modificar a realidade natural que o circunda e ao modificá-la, cria uma nova realidade, da qual os demais homens usufruem, engendrando assim um feixe de relações sociais. É nessa relação com a natureza e os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e simultaneamente, molda a sua essência.

Marx aborda o trabalho humano como distinto da atividade produtiva dos demais seres vivos, por envolver a consciência, o desejo e um determinado comportamento próprio de seu gênero. Nesta perspectiva, ao trabalhar, o homem não realiza uma mera atividade animal, instintiva, para satisfazer suas necessidades imediatas, mas produz universalmente o modo de ser.

> É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateral(mente), enquanto o homem produz universal[mente]; o animal produz apenas sob o domínio da carência física imediata, enquanto o homem produz mesmo livre da carência física, e só produz, primeira e verdadeiramente, na (sua) liberdade (com relação) a ela; […]. O animal forma apenas segundo a medida e a carência da espécie à qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza (MARX, 2004, p. 85).

O trabalho estabelece as relações humanas – entre as forças produtivas e a relação de produção que movem e organizam a vivência em sociedade. A detenção do trabalho pelos meios de produção econômica faz com que as relações sociais sejam reprodução desse modo de produção. O trabalho na sociedade capitalista é propiciador da divisão de classes e a provocadora da ação alienante e também, conscientizador das aparências e das essências e que, em outro sentido e perspectiva, permite o sujeito fazer o movimento entre o abstrato e o concreto pensado. O trabalho é vida e é expropriação da vida, "[…] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza" (MARX, 2014, p. 211). Quando o trabalho do homem passa a ser parte de uma relação de compra e venda de trabalho, onde, o produto resultante de sua atividade não lhe pertence e, caso queira o pertencimento dessa obra, será necessário consumi-lo, torna-se fundante para a exploração do trabalho e a alienação desse sujeito de algo que deveria lhe pertencer.

Nestas relações também perpassam o trabalho docente, com base no princípio de que todos os trabalhadores docentes estejam submetidos às determinantes da lógica capitalista, apreendido pelos processos de trabalho

como, sobretudo, da perspectiva das relações sociais de produção e do processo de reprodução capitalista. Por estabelecerem uma relação contratual baseada na venda da força de trabalho, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma.

Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui professores, que estabelecem e outros que não formam a relação de produção especificamente capitalista, mas são mediados por tal. Além disso, também existem professores que exercem sua atividade sem ser assalariados e, neste caso, não são produtivos, apesar de desempenharem o mesmo trabalho concreto e desempenhar processos similares de trabalho, os trabalhadores docentes participam de relações sociais de produção diferentes.

É importante sublinhar que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogamos buscam compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários. Os primeiros, que se caracterizam por um conjunto de aspectos, afirmam sua autonomia e seu controle sobre o seu processo de trabalho, apesar das imposições postas nas relações capitalistas. E os proletários, entendidos como trabalhadores assalariados, são aqueles desprovidos dos meios de produção e partícipes essenciais nesta relação, os quais, dessa forma, na lógica da venda de seu trabalho, perdem o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de trabalho. Considerando o processo de trabalho – ou o trabalho concreto –, o trabalho docente tem, de fato, suas especificidades e se diferencia do trabalho de outros, que, no seu conjunto, constituem as chamadas categorias profissionais ou categorias de trabalho.

Coadunando com as ideias de Enguita (1991), a docência passa por um processo de ambivalência entre a proletarização da sua condição de trabalho e a profissionalização que condiciona seu *status* social. Defendemos a ideia dessa ambiguidade a partir do conceito de que o professor vende seu trabalho a um preço baixo, mas não recebe o equivalente ao quantitativo e qualitativo a que se dedica. Seu trabalho é vendido a uma instância e medidas que possibilitam o seu controle.

A proletarização docente como fator que precariza a sua condição de trabalho, contribui para que o professor perca o controle e a autonomia na gestão da atividade, provocando uma ação total reprodutora de conhecimento. Além disso, a regulamentação do trabalho docente é frágil entre outros aspectos. Delimita-se a função do professor passando de um ideal sobre o pensar e se assumir intelectual do seu saber, para a limitada docência da técnica e da competência e ensinar a aprendizagem dos conteúdos pragmáticos. Isso também se deve ao fato da escola ainda ser o lugar do conhecimento e o professor o ser social responsável pela apreensão do conhecimento por outros.

A formação política do professor é em suas diferentes dimensões formadoras, formada de sentidos e significados do trabalho, em que a base teórica em contínuo processo de apreensão é quem carrega a estrutura e as dimensões conscientes da docência do professor (GRAMSCI, 1995; PISTRAK, 2008).

> Se, até a pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão *mutante*, proativo, *aspirante* ao trabalho e *tolerante* nos momentos em que se encontre sem emprego. […] Ou seja, a crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social. […] Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria suficiente para coloca-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal (SHIROMA E EVANGELISTA, 2003, p. 86 e 88).

> As condições de produção do trabalho de ensinar como fator determinante do fracasso escolar tem sido especialmente negligenciado pelas políticas educacionais. Muitos aspectos envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas […] tais como: formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho – intensificação, cargas de trabalho, tempos, características físicas e materiais do trabalho; dentre outros. Uma situação a ser considerada se refere à precarização do trabalho docente. Essa precarização há anos vem sendo aprofundada e atinge diretamente as condições objetivas e subjetivas de realização do trabalho de ensinar nas escolas públicas (HYPOLITO, 2012).

A relação estabelecida entre educação e trabalho possibilita conhecimento que organiza uma sociedade e prévias ideações de diferentes modos de organizações sociais, que demarcam a história da humanidade em seus diferentes espaços geográficos. É importante destacarmos que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. A literatura marxista em seus diversos escritos demarca que apenas o ser humano trabalha e educa, e os fazem em formas pensadas, planejadas e em múltiplos formatos de execução, em que o ser humano produza seu próprio meio de vida, o diferenciando dos outros animais (MARX, 2014; 2008). Na concepção marxiana, o trabalho tem em sua essência três aspectos: 1) o que diferencia homens e mulheres dos demais animais é a possibilidade de transformar a natureza sob uma prévia ideação de sua ação; 2) o trabalho é uma condição necessária ao homem independente do período histórico; 3) o trabalho, na forma historicamente determinada pelo modo de produção da vida material modifica o modo de viver da humanidade. Sob esta base é que se compreende que o trabalho é constitutivo da essência do ser humano.

Esse movimento e fenômeno no decorrer dos tempos gera conhecimento, questionamentos e ideações. Por possibilitar a elaboração de conhecimento arquitetado, organizado, questionado, investigado e que, direciona princípios, valores, cria dimensões estruturais econômicas, políticas, sociais e culturais do modo de ser humano em uma comunidade; sociedade que, interage sob determinadas características e regras, gera também teorias sobre o modo de conhecer e de organizar a sociedade. O trabalho e a educação possibilitam a humanidade que se elabore teorias sobre como o homem conhece ou passa a conhecer e que se elaborem teorias sob a lógica de organização da vida natural (natureza) e a vida social (modificada e organizada pelo homem).

Compreende-se aqui que há uma relação dialética entre trabalho e educação, sendo esta última, portanto, a própria vida, e não a preparação para tal (SAVIANI, 2000; 2013; FRIGOTTO, 2015). A essência do trabalho educativo consiste no “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). É nesse fundamento que mora o caráter

ontológico do trabalho e, sobretudo, do trabalho educativo, inerente ao trabalho docente.

Desta forma, a relação trabalho e educação assume forma como produto dessa ação, resultante do processo de ser homem/mulher. Na relação entre educação e trabalho se manifesta o compromisso social do docente com a humanização de homens e mulheres, e elemento fundamental da condição humana, indispensável à socialização e determinante às experiências. Desta afirmação, queremos chamar a atenção para dois aspectos.

O primeiro é que o conceito de humanidade é construído na atividade humana, e compõe o caráter formativo do trabalho docente, no ato de educar – contido pelo aspecto do ensinar e cuidar. Para tal, é importante compreender que a separação entre educação e trabalho e a divisão social do trabalho modificam o modo de produção da vida material, no decorrer histórico da humanidade e ocasionam em efeitos sobre a compreensão ontológica do trabalho ao homem/mulher (SAVIANI, 2013).

E um segundo aspecto, é que a experiência – como herança, transmitida de geração a geração e historicamente construída e elaborada, partilhada no cerne do trabalho, concebem uma noção chave para a compreensão da categoria trabalho docente, postas, as caracterizações sobre trabalho ontológico e formativo, em contraposição à concepção de profissão (OLIVEIRA, 2010). Os estudos sobre trabalho docente visam captar os sujeitos e as relações contidas nas experiências, no cotidiano e no processo do trabalho. Em síntese, buscam entender a objetivação do trabalho de educar.

O que define o trabalho docente não é a formação específica, o estatuto profissional ou certificado. O que define é o labor, a experiência, a vivência, o processo educativo, seu caráter formativo e instrutivo. A experiência como herança, para Oliveira (2010), transmitida ao mesmo tempo em que é historicamente construída e elaborada, partilhada por meio do trabalho, constitui-se em noção-chave para a compreensão da categoria trabalho docente em contraposição à profissão. As análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho (OLIVEIRA, 2010).

A partir desta compreensão, e considerando as disputas ideológicas em torno do termo “experiência” como ênfase da lógica do pragmatismo que

adentra o trabalho docente, na perspectiva de reduzi-lo ao saber tácito e a aplicação de técnicas, tornando-se signo ocasionador de diferentes sentidos e significados. Por base na filosofia da práxis, a experiência não é suficiente para compreender o trabalho docente, compreendendo que na leitura das obras de Vigotski, esta se refere a situações pelas quais o indivíduo passa, contribuindo para seu desenvolvimento, podendo torna-se volátil e efêmera.

Atribuímos a vivência[6] como essencial para compreender o trabalho docente e, sobretudo, os sentidos e significados produzidos no exercício do trabalho. Concebe-se por vivência a unidade da personalidade e do meio, no seu processo de formação e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1996). A vivência tem importância na compreensão do trabalho enquanto categoria que explica a constituição histórica do homem, sendo considerada central na obra de Vigotski, junto aos conceitos de afeto e sentido. Portanto, trata-se também de ser a unidade que explica o desenvolvimento da consciência humana na relação com o meio social (VIGOTSKI, 2010). A vivência compreende o trabalho docente como a unidade que se remete aos impactos ocasionados ao indivíduo, concebendo o valor transformativo do trabalho, e modifica sua relação em determinada realidade, estabelecendo um vínculo entre indivíduo e objeto e, portanto, entre o professor e a produção do seu trabalho.

O trabalho docente, nesta pesquisa, se remete aos professores e professoras, sob o recorte do lócus daqueles que atuam na educação básica. Dada à realidade das escolas públicas e o público que atende, e ainda a reestruturação produtiva que modifica a organização do trabalho para uma vertente mais flexível, o trabalho docente tende a responder a exigências para as quais não se encontram preparados, ou ainda, para qual não foram contratados, e considerar que os sujeitos docentes têm vivenciado a necessidade de assumir outras funções no interior da escola (HYPOLITO, 1997; OLIVEIRA, 2010). Tais questões nos levam a compreender as motivações para um estudo que se mantenha redefinindo as caracterizações e a complexidade do trabalho docente (OLIVEIRA, 2010). Nesse espectro, na

[6] Na obra vigotskiana, o termo vivência tem sido utilizado como a tradução que melhor apanha o conceito de *perejivânie*. Para aprofundar nos estudos, sugerimos a leitura em Vigotski (1996; 2010).

feitura docente ontológica e educacional no caráter formativo do trabalho, é que se engendra o ser professor.

Por trabalho docente, localizando o conceito nos estudos de Freitas (1996), Apple (1995), Hypolito (1997; 2003), Oliveira (2004; 2012), Brezezinski (2014; 2015), dentre outros, compreendemos como prática social e expressão de um conhecimento pedagógico, sendo todo ato de realização do processo educativo. Compreendido como categoria, abarca sujeitos que atuam no processo educativo em escolas e demais instituições de educação formal e não formal atribuído e atribuindo diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades que são determinantes para as vivências, experiências e identidades no cerne da realização do trabalho. Portanto, extrapola o espaço da regência de classe, podendo-se considerar sujeitos docentes professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, auxiliares, dentre outros (OLIVEIRA, 2010).

O trabalho docente se realiza com a intenção de educar, contida por uma idealização consciente, tendo em si um caráter e um domínio teórico sobre a idealização a que se pretende exercer o ato de educar. No entanto, é necessário ter um cuidado com as complexidades das relações que se estabelecem no espaço educativo e fora dele, para que não se tome o trabalho docente como trabalho pedagógico, compreendendo este por “todo trabalho cuja base esteja relacionada de alguma forma à Pedagogia, contendo em si métodos, técnicas, avaliações intencionalmente planejadas, conforme objetivos a serem alcançados em vista da produção de conhecimento” (HYPOLITO, 2010, p. 1). Desta forma, o trabalho docente não deve ser reduzido a aspectos didáticos e que se referem também, formas mais amplas de gestão e organização do trabalho coletivo (HYPOLITO, 1997), concebendo em sua essência a objetivação do trabalho.

No trabalho docente há, então, dimensões competentes e especificidades do conhecimento necessário ao exercício de seu trabalho. Para compreender as dimensões competentes, partiremos dos estudos de Rios (2010), sob a ótica de que a competência aqui, não se trata da concepção nos termos da razão neoliberal, em que esta se refere ao modelo de reorganização da formação da classe trabalhadora, de base cognitiva complexa e de disciplinamento restrito para a vida social e produtiva a uma organização e

gestão do trabalho na lógica toyotista e flexível, atribuindo ao indivíduo à competência de operar tarefas diversas, voláteis e adaptativas (RAMOS, 2001).

Trata-se, portanto, de dimensões complexas, apresentando uma totalidade de propriedades intelectuais não restritivas a unilateralidade, mas potencializadora de rupturas com lógicas mecanicistas do trabalho e inteiradas pelos diversos elementos que compõem a formação humana do ser social, relacionando-se com a realidade exterior, natural e social, como obra criadora e manifestação livre do trabalho humano, e, portanto, omnilateral. Assim, é composta pelas dimensões técnica, estética, política e ética, e o que acrescentamos, também pelas dimensões pedagógicas e afetivas.

A dimensão técnica se refere à capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, concebendo uma habilidade em trazer o conhecimento como mediação de construção e reconstrução, na relação do trabalho de educar. A dimensão estética trata da sensibilidade e da perspectiva criadora, presente na relação abstrata e concreta da objetivação conhecedora e criadora. A dimensão política se refere à construção coletiva e social, e também a ação intencional do ato de educar. E a dimensão ética como a orientação da ação fundada em princípios que constituem a relação humanizadora, criadora e conhecedora do mundo. A dimensão afetiva, concebida a partir da leitura de Vigotski (2003) é atinente à ação potencializadora para lidar atingir e alcançar o outro. E por último, a dimensão pedagógica trata do conhecimento específico do trabalho de educar, permeado pelas ações intencionais de cuidar e ensinar.

Seguindo pela leitura de Roldão (2007), os geradores específicos do construto do saber e da especificidade do conhecimento da docência, se remetem a natureza compósita, à capacidade analítica, à natureza mobilizadora e interrogativa, à meta-análise e à propriedade do ato de comunicabilidade. A natureza compósita, em que o conhecimento é constituído por lógicas conceitualmente incorporadas, de complexa organização, articulação e integração de conhecimentos que se objetivam na transformação do conteúdo científico, do conteúdo pedagógico-didático, numa ação coerente, transformativa, na práxis (GRAMSCI, 2006) e na consciência filosófica (SAVIANI, 2000). A capacidade analítica exige domínio do saber técnico, domínio do componente improvisativo e criador, articulado com domínio de

conceitos e análise, que permite identificar sentidos e ampliar potencialidade frente a diversas situações do cotidiano.

A natureza mobilizadora e interrogativa é a articulação inteligente, e, portanto, racional, dos elementos de natureza diversa em um todo complexo, para se ensinar conhecimentos históricos da humanidade, junto a singularidades e imprevisibilidade de situações e pessoas, gerando questionamentos permanentes – da ação prática, do conhecimento, das experiências que são vivenciadas. A meta-análise é a postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que não abre mão e articula a todo instante os vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático. E por último, a comunicabilidade e a circulação da informação, mantendo o trabalho docente íntegro ao conhecimento profissional pleno, entre a vertente práxis do conhecimento docente, no seu trabalho de ensinar, para que não se caia na vertente do praticismo e/ou do conhecimento tácito. Mas que eleva trabalhadores docentes, no conjunto do coletivo, a exercer uma práxis intelectual do seu trabalho de educar, em um movimento permanente.

Em síntese, o trabalho docente é legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, que articula a práxis ontocriativa do trabalho a sua essência formativa no principio educativo que orienta o trabalho como constituidor e produtor da humanidade.

Caminhos metodológicos da revisão literária

Para esta primeira etapa, nos é essencial compreender o que as pesquisas brasileiras trazem sobre o conjunto das categorias sentido do trabalho e projeto de escola, e caminhar na perspectiva de que o conhecimento é cumulativo. Compreendendo que trabalho docente é nosso eixo, que transpassa toda a pesquisa e que, sobre esta categoria enquanto objeto da investigação, há um aglomerado versado bastante diversificado, decidimos que este não seria o conceito chave para realizar as buscas da produção científica, no entanto, o mesmo deveria ser contemplado como eixo de discussão nas

pesquisas que fossem encontradas, como um primeiro critério de elaboração desta etapa.

Como fonte, utilizamos teses e dissertações armazenadas no banco de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), amparadas na dimensão e nas limitações de uma pesquisa de revisão bibliográfica. O interesse nessa modalidade de trabalho científico se justifica pela própria desta pesquisa e, também, pela mesma constituir-se como umas das maiores bibliotecas que armazenam um tipo de relatório, e que dão origem a artigos científicos publicados em outros periódicos e anais de eventos. Como chave de busca utilizamos as palavras “projeto de escola”, “projeto da escola”, “função da escola”, “sentido da escola” “sentido de escola”. Foram ainda feitas buscas pelas palavras chaves “sentido do trabalho” e “ser professor”, não que fugiam a ótica de nossa perspectiva de pesquisa, focando na formação de professores, no perfil profissional docente, e na perspectiva da psicologia e do adoecimento pelo trabalho.

Para essa busca foram postos como critérios as pesquisas que tratem de um contexto brasileiro, escritos em língua portuguesa brasileira, em realizadas em lócus das escolas públicas. A temporalidade de realização da pesquisa não foi elencada como critério, tendo a limitação das publicações efetuadas até o ano de 2017, quanto esta etapa fora realizada. A partir dos dados obtidos foi possível organizar os trabalhos em temáticas (as quais não pretendemos nos aprofundar por não ser objetivo desta pesquisa) possibilitando um mapeamento e uma visão sobre os temas tratados, alocadas nas categorias condição de produção do trabalho docente e do projeto de escola, projeto da escola, e sentidos e significados do trabalho docente, nos instigando em elaborar um estudo literário sobre cada categoria.

Na primeira busca, nos apareceram mais de três mil trabalhos entre teses e dissertações. Para uma primeira seleção foram colhidos 198 pelas palavras-chave projeto de/a escola, 39 por sentido de/a escola e 07 (sete) por função da escola, totalizando 244 pesquisas. Esse material foi selecionado pela leitura do título e palavras-chave. Com a leitura dos resumos, buscando selecionar os trabalhos dentro dos critérios estabelecidos e que tratem sobre projeto de escola em alguma dimensão teórico-prática, ficamos com 80, pelas palavras-chave projeto de/a escola, 02 (dois) por sentido da/se escola e 07

(sete) por função da escola, totalizando 89 pesquisas. Posteriormente, com a leitura íntegra das teses e dissertações, 18 trabalhos foram retirados por não haver aderência aos nossos objetivos. Com a resultante de 71 pesquisas, realizamos um mapeamento, a partir do tema central referendado na pesquisa.

Todos os trabalhos referenciados na pesquisa de revisão literária estão alocados no Apêndice A.

1) Condição de produção do trabalho docente e do projeto de escola

Partindo da ideia do trabalho como ontológico, e o tomando como principio educativo, formativo e instrutivo, alocamos de onde partimos: escola como espaço de trabalho complexo, permeada em si entre contradições e mediações, em seu processo histórico de constituição e em seu cotidiano. A escola é resultante de sentidos e significados constituídos a partir da relação objetiva e subjetiva entre sujeitos e o que se objetiva como projeto de homem e mulher do projeto de sociedade em disputa.

A partir da história da humanidade e da constituição da escola pública é que vamos entendendo que o seu potencial e a sua função central na disputa pela formação do projeto societário, é a que coloca no cerne da própria disputa de classes. E a história da luta de classes não é somente a disputa pelo controle social por um ideal, domínio do homem sobre o homem angariando vantagens para uns e condição de sobrevivência para outros e estrutura de desigualdades, mas, sobretudo, o domínio também sobre o trabalho como força criativa e conhecedora do homem sobre si, sua história, e a empatia pelo outro. A luta de classes é a disputa pelo domínio sobre a atividade teleológica e ontológica dos indivíduos, na sociedade, e da capacidade do sujeito ser sujeito-coletivo.

Essa totalidade está imersa no espaço escolar. A luta de classes, que atravessa da modernidade para a contemporaneidade, e parte dessa totalidade, e das condições ideologicamente criadas, concedidas e possibilitadas da existência da escola nas diferentes localidades pelo mundo. Historicamente, criam-se também condições construídas para que, de modo objetivo a um fim, uma finalidade, a educação escolar é dissociada do trabalho

como atividade ontológica e teleológica, condicionando outras condições de capacidades formativas e organizativas dos indivíduos como indivíduo.

Mas este é um meio, um método e um formato. O fim é o domínio do trabalho – este que, ao ser subjugado ao sistema capitalista, condiciona o trabalho a uma série de fragmentações, concebendo o próprio homem como fragmento. A escola serve na história moderna para educar o novo homem para as demandas das novas indústrias, e este, que por sua vez, se torna esse trabalhador fragmentado. Entender a escola como trabalho e suas condições materiais e históricas de existência é também entender os trabalhadores da educação como indivíduos condicionados a ser fragmento social. Mas são condições, objetivos e fenômenos determinantes e não determinadas. Afinal, a história está em movimento.

A partir da leitura marxiana, atribuímos como conceito de condição de trabalho o vínculo íntimo às condições de vida dos trabalhadores. A noção de condição de trabalho designa um conjunto de recursos que comportam a realização do trabalho, entre as quais as instalações físicas e a disposição de material para as atividades, recursos e meios de realização, e também condições como a regulamentação do trabalho. Perspectivas atribuídas com a função que exerce, o salário, a valorização profissional, e a realização das tarefas, em geral e operações da atividade (HYPOLITO, 2012; OLIVEIRA, 2010b; ANTUNES, 2007).

Para tanto, as relações de trabalho devem ser situadas na conjuntura histórica, política e econômica (ANTUNES, 2007) – isso significa localizá-las na história da humanidade, compreendendo os fenômenos que constituem sua materialidade, sua essência, sua aparência e seus sentidos. A condição do trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma ordem social objetiva e histórica, que infere na relação subjetiva do professor com a atividade. As condições de trabalho do professor são constituídas das determinações da organização do trabalho no capitalismo.

Por trabalho docente trazemos como categoria conceitual os sujeitos envolvidos no processo educativo em lócus institucionais, podendo ser espaços de educação formal ou não formal, assumindo características específicas entre os diversos cargos e funções desempenhadas, nas diversas especialidades que somam o ambiente nas atividades realizadas (HYPOLITO, 2012). Oliveira

(2010b) destaca que “as análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da sua experiência, do seu fazer cotidiano, da intimidade do processo de trabalho”, o que em nosso entendimento, dimensiona em si o desenvolvimento profissional no processo da aprendizagem do exercício profissional, mas também outros elementos que irão constituir o ser docente e seu trabalho, na vivência do exercício de sua função.

Mesmo na condição capitalista da fragmentação da atividade laboral e criativa do homem, o trabalhador busca em sua atividade sentido – a constituição significativa de reconhecer-se no ato que realiza, diante de uma função social compreendida. A escola como espaço de atuação do trabalhador docente constitui significados a partir das condições pelas quais é constituída.

É este um dos estabelecimentos educativos centrais na sociedade que tem por responsabilidade institucionalizada a formação intelectual, social e política de um projeto de homem: formar o cidadão que concebe e educa para a disciplina regada de valores morais, ou o cidadão que reconstrói a autonomia dos indivíduos e as estruturas sociais, ou ainda, a que organiza sujeitos para emancipação de si como sujeito. Além disso, gerando outros sentidos sociais e possibilidade da emancipação da humanidade e o constituir outra sociedade. Há processos de reestruturação educativa que vem modificando a organização do trabalho docente no âmbito da escola.

> Processo de reestruturação educativa que afeta profundamente a organização escolar e o trabalho docente no Brasil: […] a) tem ocorrido uma modificação no trabalho docente com a ampliação de tarefas, de novas funções e de responsabilidades docentes; b) tem havido uma ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal e sem a devida retribuição; c) pode-se identificar o aumento da intensificação e da autointensificação do trabalho docente; d) pode-se identificar a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola, com novas funções e personagens docentes (HYPOLITO, 2012, p. 220).

Em meio a essa disputa de um projeto de sociedade, a condição de trabalho docente torna-se também um meio de controle do sentido político da escola: constrói-se uma estrutura de condição de trabalho intensificadora da atividade docente, mantendo o controle sobre a categoria que educa para a apreensão de conhecimentos da história do homem. Portanto, as posições

sobre a estrutura que se investe para as escolas no Brasil são políticas, tomadas em instâncias hierárquicas, constituída com base em discursos e consenso (GRAMSCI, 2006; 2013).

Há um projeto de educação mantido pela atual hegemonia, que abre vertente para enfrentamentos de ideias e espaços de projetos individualizados, segundo as perspectivas ideológicas, passando a ideia de possibilidades democráticas. Investe-se nas formas de controle do trabalho docente – o educador também é educado a constituir sentidos políticos progressivistas. As possibilidades dialéticas ocasionadas pelas contradições históricas e materiais desse processo é que possibilitam a dúvida, o questionamento, e a educação de educadores progressistas – isso porque, o capitalismo faz promessas em si, e se sustenta no discurso da meritocracia, sem garantir que os indivíduos realmente alcancem méritos ou constituam sentidos em uma escola que coadune com a materialidade da realidade social.

a) A empiria das pesquisas sobre condição de produção do trabalho docente

Partindo do debate sobre as condições de produção do trabalho docente, a empiria nos permite compreender que tem havido uma dificuldade em coadunar um projeto de escola pautado pela comunidade escolar, compreendendo elementos que interferem no processo de elaboração e efetivação do PPP. Indubitavelmente, deveria ocupar a centralidade orientadora da gestão, da organização pedagógica da escola e do trabalho docente, garantido uma autonomia do trabalho e um nexo entre o discurso e a prática. Desta forma, destacaremos alguns elementos a seguir a serem observados.

As pesquisas que tratam do **Processo de elaboração do PPP** abordam, em síntese, as possibilidades e os limites do trabalho coletivo e da atividade pedagógica. As diferentes pesquisas irão abordar, então, diversas formas em que se deu tal tarefa. Destacamos as pesquisas de Celante (2005), Costa (2010), Garcia (2004), Raniero (2012), Silva (2003), Fachini (2002), Falsarella (2005), Mollo (2004) e Parra (2008), Albino (2006), Silva (2009), Sousa (2006) e Sanches (2009).

Tais pesquisas apanham elementos como burocracia, as políticas de regulamentação do PPP e do exercício profissional docente de um lado, utilizando, inclusive, do currículo como mecanismo de controle do projeto de escola. E do outro, os embates para se firmar uma autonomia que possibilite um trabalho interligado às necessidades do público atendido pela escola, práticas participativas e democráticas de construção de um projeto de escola. Benincá enfatiza a fragilidade do trabalho coletivo, e a individualização do trabalho de educar, como um elemento que tem interferido nas condições do trabalho docente. Breda (2015) e Fonseca (2010) analisam a **Relação entre discurso e prática**, abordando as singularidades, contradições e dualidades interpostas entre o que está elaborado, escrito e documentado como PPP da escola, e o que realmente acontece na prática, atrelado aos embates das relações de poder entre as escolas e as instâncias administrativas superiores, gestão e professores, e entre o próprio corpo docente.

Dentre as pesquisas, 11 realizam investigações em torno do trabalho, da função e da importância da **Gestão** para a elaboração, condução e execução do PPP e do trabalho coletivo, sobretudo, do exercício da função e do trabalho docente. As pesquisas de Calderaro (2007), De Rossi (1998), Dublante (2009), Oliveira (2013), Viriato (1995), Garcia (2015), Lima (2005) e Ribeiro (2007) aliam o debate com os embates e desafios da gestão democrática, trazendo para a centralidade os professores e alunos como sujeitos centrais nesse processo de gestão do PPP, contrário às políticas de centralização no conteúdo. Nunes (2005) e Vieira (2010) conceituam e debatem a autonomia na execução do PPP, nas relações entre escola e administração superior, entre gestão e professores.

Os trabalhos de Oliveira (2006), Oliveira (2013), Reis (2004), Fontenele (2015), Dickel (1996), Dias (2008), Machado (1990) e Rodrigues (2009) focalizam o debate entorno da **organização do trabalho pedagógico** e o **trabalho coletivo** que tem sido fragilizados por vias de processos de individualização e fragmentação, organizando a necessidade de figuras centrais no espaço escolar como potencializadora de um trabalho coletivo. Malavasi (2006) traz a contribuição da dimensão estética para a composição do trabalho coletivo, provocando sentidos para o projeto coletivo de escola, enquanto que Robaert (2015) traz como centralidade a necessidade da

constituição profissional em uma perspectiva humanizadora, como elemento que integra e possibilita o trabalho coletivo no cotidiano escolar.

2) Projeto de escola

Lukács, ao pensar sobre as questões ontológicas sistêmicas e a constituição do ser social, discorrerá sobre como o conjunto dos elementos que determinam a organização sistêmica da sociedade, dada a cada época, e, portanto, as disputas do percurso da história da humanidade, se funde em uma conjuntura que interfere neste ser, fornecendo conteúdo, e orientando na ontologia objetiva da organização da sociedade. E, portanto, inferindo na compreensão e formação ontológica do ser social. Observando este fenômeno, as disputas que engendram, portanto, o cotidiano da escola, fomentando um projeto, a forma interfere também, no ser social, pelo fato do projeto de escola também ter sua ontologia em disputa.

> […] para a vida dos seres humanos, quando se prescinde das exigências postas por uma perspectiva de futuro dada como inevitável, são decisivas, sobretudo, as exigências do dia, ou seja, da sociedade feudal em suas diversas fases, necessariamente conferiram o conteúdo concreto à finalidade à qual tinha de estar orientada a construção da ontologia objetiva das esferas superiores (LUKÁCS, 2018, p. 36).

Falar sobre o sentido político da escola é falar sobre um projeto de escola e, portanto, fala-se também sobre projeto de sociedade. A escola está permeada de atos pedagógicos que constituem em si, intenções. E este elemento, por sua vez, que tem em si a finalidade em fazer e realizar algo, é fundamentado de sentidos políticos. O ato pedagógico é a composição da ação do próprio trabalho pedagógico-docente. Trabalha-se para objetivar uma necessidade humana, pautada no processo de desenvolvimento histórico da humanidade.

O trabalho pedagógico, uno ao trabalho docente lida diretamente com um objeto central: o conhecimento. Este que carrega em si o sentido de levar alguém a conhecer algo, obtidas entre dimensões relacionais do ensino e da aprendizagem: ensina-se algo a alguém, e aprender algo com alguém, em processos intencionais elaborados em projeções objetivas, interferentes nas questões subjetivas. O trabalho pedagógico é a própria produção do

conhecimento, mediada, então, em crenças, teorias, metodologias, escolhidas pelos sujeitos, mediadas em contextos histórico-sociais, político, culturais e econômicos (FERREIRA, 2010; MORAES, 2003).

O ato pedagógico não é isolado, mas localizado e relacionado a uma função educativa, que, ao estar situada no espaço escolar atribui e constitui o trabalho pedagógico, como composição central do trabalho docente. O trabalho docente envolve sujeitos atuantes no processo do ensino e da aprendizagem do conhecimento, em instituições especializadas responsáveis por desenvolver atividades elaboradas e pensadas com finalidades objetivas.

O ato pedagógico e o ato educativo são composições dimensionais do trabalho docente, e que explicam e permitem os sujeitos a realizar atividades laborais – instrutivas, formativas e educativas. Os atos laborativos em si, são permeados de intenções, funções, mediações para formar alguém para algo e para um tipo de sociedade. São projeções sociais e políticas, mas também econômicas e culturais imbricadas das compreensões que se tem das relações entre a objetividade e a subjetividade, referenciadas em verdades construídas que explicam o conhecimento da humanidade (ENGUITA, 1989; DUARTE, 2013).

Esse conjunto de ideias nos direciona a perguntas geradoras, em nosso entendimento, de um projeto de escola. Quando são perdidas de vista, os sujeitos que integram – ou deveriam integrar em ação direta – a constituição de um projeto de escola, estes são cooptados por um projeto hegemônico (ROCHA, 2016). Queremos reforçar aqui que manter coerência entre as perguntas geradoras, as necessidades da comunidade escolar e as demandas que advém do mercado, utilizando de estratégias na gestão do Estado, não é uma tarefa fácil. Manter-se consciente dessas questões requer uma sólida formação epistemológica (teórica, filosófica, metodológica, política e pedagógica), condições de trabalho, condições de disputa, sentido coletivo no trabalho, o trabalho como princípio orientador, e consciência filosófica (SAVIANI, 2000; GRAMSCI, 1978; 1995; 2006; PISTRAK, 2008).

Manter o olhar nessas perguntas, a que chamamos de geradoras permitem os sujeitos se localizarem na história e no projeto de sociedade que queremos. Trabalha-se com a formação humana, partindo de sua realidade para levá-lo ao que se projeta, podendo ser um ato de transformação para a

manutenção dos meios de produção do sistema hegemônico ou para transformação laborativa de uma sociedade emancipada socialmente (humana). Em síntese, projeta-se uma escola progressista ou uma escola progressivista.

A partir disso, entendemos que não se trata de uma dualidade entre dois projetos distintos na forma rústica. Mas, entendendo que há um antagonismo que faz concessões, negociações, cooptações, e que há diversas correntes epistemológicas que integram esses projetos de educação revelando uma complexidade política e filosófica sobre a constituição do pensamento que fomenta e organiza a sociedade. Responder a perguntas sobre como se constrói a escola, porque a constrói, por quem a constrói? Não são questões de respostas de fácil elaboração e de fácil entendimento. Contudo, é importante a fazermos e as elaborarmos – e são questões que precisam estar, a nosso ver, presentes como fenômeno importante em nossas pesquisas, e também no cotidiano escolar, com a finalidade de não se perder princípios, elementos, a função, estratégias que definem um projeto de escola.

No percurso histórico, debate-se sobre o processo ahistórico que permeia a escola, enquanto algo acabado, e, portanto, limitada a fomento de produtos, estabelecidos pelas demandas externas à escola pública. Esse movimento assume uma representação pseudoconcreta do fenômeno, fazendo desaparecer a gênese em nível imediato. “[…] em outras palavras, é precisamente o seu caráter inacabado que impõe uma referência direta ao processo genético” (LUKÁCS, 2018, p. 295). Assim, para Marx e Engels, a função de crítica ontológica (inclusive assumida enquanto uma das funções da escola pública) ao pseudoconcreto, em despertar a consciência científica sobre o concreto real (MARX; ENGELS, 2009).

A defesa de um projeto de escola pública é constantemente reforçada pelo mercado (hoje, globalmente, constituidora da sociedade civil e da sociedade política) que as faz constantemente, e trabalham para que suas intenções estejam presentes no cotidiano da escola. Por táticas consensuais e coercitivas, engendradas com a ajuda da formação do senso comum, ahistórico, e dos discursos cooptativos de conceitos e ressignificando pautas históricas de luta. Trazê-las para o cotidiano, é, de certo, necessário trazer a essência e concreto pensado da realidade da escola e das demandas da

comunidade escolar. Em outras palavras, é preciso pensar a escola para além da aparência (demandas inferidas do mercado) e percebê-la como espaço de disputas pela hegemonia, entre antagonismo e contradições.

Heller (1994) elabora sua tese sobre o a vida cotidiana ressaltando que o conhecimento tem em um si um valor contraditório, por ser inerente de elementos da realidade que é heterogênea e contraditória. Sob essas mediações, interfere na própria essência humana. Na medida em que o conhecimento altera os valores sociais, passa a interferir nos valores individuais. Assim, se altera o sentido político da escola – de sua função social e da função do professor. Na escala, altera-se o sentido do trabalho docente.

O sentido político da escola é entendido, então a partir dos processos e elementos que constituem os signos ideológicos que fomentam, elaboram e fomentam novamente os significados para, então, fundamentar os sentidos. Apreender o sentido político requer debruçar sobre a subjetividade e a objetividade dos sujeitos que a compõe, da conjuntura política econômica que a organiza, e localizá-la na sociedade e na história. Para essa apreensão é necessário disputar a prática e a formação dos trabalhadores docentes.

A educação é trabalho, atividade humana necessária para a sociedade moderno-contemporânea, lócus e instituição estratégica para manutenção da ordem capitalista e hegemônica, mas, também, e por muitas vezes a única, oportunidade de mudanças estruturais (condição de vida) e possibilidade de emancipação de sujeitos da classe trabalhadora. O trabalho docente é, então, ato de transformação da humanidade porque lida com o conhecimento, no cotidiano de sua função.

a) A empiria das pesquisas sobre Projeto de Escola

No conjunto percebido nas pesquisas coletadas, percebe-se como as disputas do projeto de escola também efetivam diferentes concepções sobre a função da escola, tomando esta disputa como fenômeno importante para conceber a escola não como matéria fenomênica pronta e acabada. Mas em constante movimento entre o que se prescreve e quem o prescreve, e entre quem o executa.

Os pesquisadores Benincá (2002), Conceição (2009), Gesser (2002), Lima (2011), Malavazi (1995), Marins (2009), Jardim (2011), Medeiros (2009), Reynayd (200), Ianuskiewtz (2009), Rossi (1994), Firmino (2010), Impaléa (2001) e Ribeiro (1983) **Analisa o processo histórico** das concepções sobre o PPP, a partir de narrativas sobre a constituição, a temporalidade histórica, e formas distintas de como as escolas demarcadas construíram os projetos de escola, relacionando as instâncias do trabalho individual e do trabalho coletivo da equipe de profissionais junto à comunidade escolar.

Em geral, o trabalho individual tem sido compreendido como a via que fragiliza a potencialidade da materialização de um projeto de escola pensado pela comunidade escolar, enquanto que nas práticas coletivas, porém arbitrárias, estas tomam caminhos potencializados dessa materialização. Essas práticas são percebidas no conjunto das atividades pedagógicas planejadas e organizadas pelo coletivo, contribuindo para a formação de professores e constituindo sentidos coletivos para um projeto de escola.

Entre outras pesquisas, Fernandes (2010), Lopes (2010), Valle Neto (2013), Santos (2014), Virgínio (2006), Brossi-Monteiro (2012), Colacino (2016), Barbosa (2015), Dalberio (2007), Giannotti (2016), Gomes (2014), Barbosa (2010), Paim (2012), Sobreira (2009), Cavalcante (2004) e Skitnevsky (2008) debatem a **função da escola** e a **relação com a comunidade escolar** que em síntese, trazem discussões sobre a importância da escola ter clareza de um projeto de sociedade que corrobore com os objetivos e expectativas da comunidade que a escola atende, e a interferência que tais princípios podem gerar nas diferentes dimensões do trabalho docente, além dos embates constituídos com o **currículo** prescrito e o currículo oculto, como formas de ora potencializar a função da escola referenciada nos sujeitos ou referenciada nas avaliações externas.

Cervellini (2008) traz para a centralidade do tema as **representações** constituídas pelos professores a partir do significado dado ao projeto de escola, resultando que esses estão integrados e se dão a partir da atividade pedagógica, do cotidiano do trabalho, das relações estabelecidas entre o discurso situado no documento como orientador e as práticas constituídas a partir das possibilidades da escola.

3) Sentidos e significados do trabalho

Olhando para nosso objeto, a educação escolar como atividade do homem e da mulher, em espaço institucionalizado, é a responsável pela formação humana, intelectual, profissional, científica, cultural, social e política. Todas essas proposições têm em si, um sentido, um caráter, uma proposta política orientadora e construtora de um projeto de sociedade. Esses fatores constroem também uma forma de pensamento, ou pensamentos, que vão revelar e fomentar a consciência de sujeitos.

Entretanto, assim como a consciência (MARX e ENGELS, 2009), a realidade é quem constrói o pensamento. Apoiados em Gramsci (1978) e em Bakhtin (2014), em que o pensamento pertence a um sistema ideológico, orientado por leis e pela moral, influenciando na composição de uma consciência social, constituído no percurso histórico, e, portanto, produto social. O pensamento é formado e formador da consciência. Entre essa interação, a todo instante, há a atuação de signos ideológicos, fazendo a relação entre a atividade interior, como atividade mental, e a atividade exterior, que é ideológica. A consciência é a todo instante influenciada e influenciadora de um sistema ideológico pertencente a um contexto.

Adentrando nesta referência, o discurso de outrem não é composto “ele por ele”apenas. Está formulado por uma série de signos e significados resultantes das relações históricas de produção social. O trabalho, como ontológico ao homem, e o homem submetido a um sistema que controla por variadas formas o seu trabalho e a sua forma de viver – pois sem trabalho não se consegue suprir as necessidades mais básicas atuais, como comer, vestir-se, morar – e dentre os modos de produção das relações – econômicas, políticas e culturais – influenciam nas relações sociais interpessoais e no modo de ser individualmente.

A estrutura sociopolítica interfere na forma e na condição das relações de produção, tornando-se determinante para o contato verbal entre os sujeitos, e nas formas de comunicação. Essas formas de comunicação se despontam como sendo pela criação ideológica, pela vida política e pelo trabalho. Essas constituintes do convívio, do diálogo e da formação humana são também

orientadoras das formas, condições e tipos de comunicação. A resultante é que a fala do sujeito revela não apenas o “si” individual. Revela, também, o “si” coletivo, a classe a qual pertence, a visão de mundo em que se orienta, a função social de um projeto de escola por qual trabalha, entre outras condicionantes, vivenciados no cotidiano da vida (HELLER, 1994).

> Encontramos justamente nas formas do discurso citado um documento objetivo que esclarece a problemática. Esse documento, quando sabemos lê-lo, dá-nos indicações sobre os processos subjetivo-psicológicos […] sobre as tendências sociais estáveis características da apreensão ativa do discurso de outrem que se manifestam nas formas da língua. O mecanismo desse processo não se situa na “alma” individual, mas na sociedade […] têm seu fundamento na existência econômica de uma comunidade linguística dada (BAKHTIN, 2014, p. 152).

> […] A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual (MARX, 2008).

> […] o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido (GRAMSCI, 1986).

Ao apreender as instâncias onde os sentidos e significados se revelam, torna-se essencial lançar um olhar não somente para o que os sujeitos dizem diretamente, mas também para os fenômenos que se revelam implicitamente na essência ideológica e a forma como a consciência humana se manifesta. Lançar o olhar para esses fenômenos se faz necessário para entender como o processo de formação inicial e continuada, e o trabalho no cotidiano medeiam à constituição de um projeto de escola, e revela contradições e totalidades.

A visão de mundo, a formação de professores e as condições de trabalho se revelam como totalidades singulares e dialéticas entre si, como também contraditórias e mediadoras nesse processo, e despontam, ao olhar como se constituem em significados, em como condicionam a própria formação política e a consciência do sujeito-professor. Um projeto de escola medeia e constitui orientações no trabalho de uma instituição social educativa, e a perspectiva de um projeto de homem: os sentidos do trabalho estão

inteiramente ligados ao homem e as atividades, e ao trabalho que desenvolverá ao longo de sua existência.

A consciência em si é um fato ideológico. Bakhtin (2014, p. 35-36) aponta que “a única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não deriva diretamente da natureza […]. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais”. A educação institucionalizada carrega uma série de atribuições de significados e sentidos objetivos, que interferem na função social e razão de sua existência, e na consciência de professores e alunos.

Escola, como palavra, é um fenômeno e um signo ideológico localizado na história, por excelência. Há nela sentidos diversos propositivos para uma sociedade, composto por unidades singulares de significados, como parte de uma totalidade. Nessa mesma lógica, “trabalho docente” e “ser professor” também se revelam como signos constituídos de significados e sentidos.

A palavra tem um valor fundamental como modo de interação social. Para Vigotski, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e linguagem, e consequência da constituição da consciência e da subjetividade. Para Bakhtin, a palavra é instrumento da consciência e espaço privilegiado da criação ideológica. O primeiro trabalha com a semântica da língua, tendo como referência as transformações do significado da palavra ao longo do desenvolvimento. O segundo desvenda a evolução da semântica da língua, partindo do confronto ideológico dos valores sociais contraditórios, ao longo da história social humana.

> O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala (VIGOTSKI, 1993, p. 125).

De um modo geral, os dois buscam compreender o elo que movimenta as transformações sociais, de uma linguagem catalisadora dessas mediações. Vigotski destacará o significado, tomando por centralidade as transformações semânticas da língua ao longo do desenvolvimento da ideia. Bakhtin situa a

palavra no amplo conjunto da fala veiculada no diálogo objetivado e que refletem a estrutura simbólica de uma determinada cultura. Para Gramsci, o teor do sentido da fala está relacionando a visão de mundo que apresenta, e a compreensão da estrutura e superestrutura, sem se esquecer da forma e do conteúdo que medeiam essa compreensão.

Isso porque a realidade ideológica existe para manter a superestrutura da base econômica, ou, para uma nova base econômica social. Ao se propor em ser para manter uma superestrutura, interfere na consciência individual. A consciência individual está submetida a condições e formas de comunicação, sendo estas a própria materialização do signo ideológico e a reprodução da base econômica dessa superestrutura (MARX, 2006). Ao compreender como o signo está posto e localizado na fala do sujeito, este já não permanecerá isolado. Será abordado verbalmente no transcorrer da fala sobre o tema e parte da totalidade. Essa base formativa interfere na linguagem, nas formas de expressão, na utilização de uma metodologia teórica e pedagógica. Forma-se então, um modo de manter e de defender um projeto de sociedade.

> Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que integraram à existência antes deles, pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. […] A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes […] tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior (BAKHTIN, 2014, p. 141 e 153).

> […] o modo pelo qual os sentidos das palavras se combinam e se unifica [...] Os sentidos de diferentes palavras fluem um dentro do outro – literalmente “influenciam-se” – de modo que os primeiros estão contidos nos últimos, e os modificam. Assim, uma palavra que aparece muitas vezes num livro ou num poema às vezes absorve todas as variedades de sentido nela contidas, tornando-se, de certa forma, equivalente à própria obra (VIGOTSKI, 1993, p. 126).

A partir da ideia de Vigotski, podemos entender que quando há influência, há uma intenção, um significado e um sentido político que direciona a fala. O sentido do trabalho é constituído por multideterminantes vivos na teoria que embasa e orienta o trabalho docente, mediado por diversos fatores

sociais inerentes à escola como instituição social e campo econômico-político de disputa entre classes. O confronto e a disputa de consciência são vivos nesse espaço e a todo o momento realizam o movimento dialético na constituição de um sentido do trabalho.

Na obra de Vigotski (1993) vamos percebendo que o autor não compreende os sentidos e significados pela dicotomia que isolam o fenômeno, sob uma lente que fragmenta e imobiliza o objeto, compartilhando uma análise artificial. Compreende-se, então, que o todo está em constante movimento, causado por elementos e fenômenos contraditórios em si, coexistentes, anacrônicos e sincrônicos. “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 1993, p. 104).

Os sentidos e significados são constituídos por uma formação dinâmica entre pensamento e linguagem que se aproximam e se distanciam em vários momentos, no entanto, buscando evidenciar a unidade dialética que orientam a expressão verbal que se quer concatenar. Portanto, a estrutura da fala não é um reflexo da estrutura do pensamento. Neste modo, não são significados e sentidos ocasionados ao vazio. As significações e os sentidos do trabalho estão em constituição. Entretanto, a lógica que orienta seu movimento é dialético. Logo, também não há significado sem sentido e nem sentido sem significado.

Cabe-nos atentarmos sobre o tema, a entonação e a palavra dos sujeitos. A enunciação, como um todo, tem em si, também um sentido, e pertence a um tema, e a uma conjuntura histórica que lhe dá origem. Essa conjuntura é constituída de forma individual e concreta. O tema é um sistema de signos dinâmicos e complexos, adaptada às condições de um dado momento, no qual acontece, e expressa à reação da consciência. O tema também tem em si a propriedade de cada enunciação por pertencer a um movimento dialético. A entonação pertencente à conjuntura e ao tema orienta para o sentido da enunciação (BAKHTIN, 2014). Por isso a importância em nos debruçarmos sobre a totalidade da fala, a entonação e as determinantes que contextualizam o discurso de outrem.

A palavra tem uma multiplicidade de significações. A escola, como palavra, tem uma multiplicidade ideológica. No entanto, a significação não pertence à palavra, mas a totalidade em que a palavra está imersa, constrói uma multiplicidade de significações. A escola é um elemento que tem relação com o todo, e se relaciona com um conjunto de elementos. Esses elementos podem estar organizados para a manutenção de um sistema, e, portanto, instrumento ideológico de produção e reprodução. Contraditoriamente, também pode servir como ferramenta formativa de resistência.

Desta forma, é necessário compreender o aspecto interno da linguagem, a que se refere ao semântico, de atributo significativo, evidenciando as leis que a movimentam. O aspecto externo é a entonação sonora utilizada para se expressar, evocando uma entonação que se que expressar (VIGOSTKI, 1993). Desta forma, apanhar os sentidos e significados de outro traz a necessidade de compreender que estes não são voláteis e efêmeros. Porém, não são estáveis, mas se movimentam no processo formativo do indivíduo, como unidade historicizada, compreendendo que “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VIGOTSKI, 1993, p. 105).

Para a compreensão de nosso objeto, a relação que se constrói socialmente e culturalmente com a escola, imbricada de fatores políticos e econômicos, instituídos para manter e ordenar um projeto. Inicialmente, a escola pública é parte do Estado, para organizar a sociedade. As funções, perspectivas, currículo, técnicas, a forma como são entendidos, a base ideológica e teórica na qual são construídos, dão formato aos signos e significados, e constituem o sentido político da instituição educativa. Esses elementos fazem relação com o sentido e a consciência.

> A ação orientada por um fim consciente é uma unidade de toda atividade humana, independentemente de ser uma atividade que humanize ou que aliene o indivíduo. […] Toda ação humana, para se realizar, exige que seu significado objetivo seja captado pela consciência, ou seja, o conteúdo objetivo da ação é captado e dirigido necessariamente pela consciência. […] A atividade humana, por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade (DUARTE, 2013, p. 92-93).

A escola possui em si um valor social, e como tal passa a ter índice social de valor constituído pelo indivíduo e pelo coletivo. Por isso interfere na consciência do indivíduo – porque este se relaciona de diversas formas com esta, seja diretamente como aluno ou profissional, seja porque há um ente que estude ou trabalhe nela, seja pelas relações sociais as quais a escola se estende, como as oportunidades de trabalho, ao abrigo social a que serve quando uma emergência surge na comunidade, entre outras formas, na relação entre dominantes e dominados.

Ao se constituir como índice de valor social e orientar para a formação de um índice individual de valor (BAKHTIN, 2014), a escola orienta nos valores morais e legais sobre a ação humana. No contexto do capitalismo, o sujeito absorve essa formação de valores como seus, de sua particularidade, pensamento e consciência. Entretanto, as relações de produção econômica a todo instante interferem na ordem legal e moral de como a sociedade se organiza. Logo, essas relações de produção de relação humana refletem e refratam a luta de classes.

O signo ideológico e os significados tornam-se importantes para entender as contradições dessa luta de classes, e o sentido de um projeto social que ela constitui ou está constituindo. O professor, como sujeito que interfere ativamente no cotidiano escolar e sofre as interferências externas que ao seu trabalho estão impostas, se encontra no cerne dessa luta de classe. Ele é formado e formador de signos e significados, parte dos índices sociais de valor constituídos. E por isso o sentido e a consciência tem uma relação direta com o teor político da escola. Não nos basta entender o sentido pedagógico da escola. A escolha do ato pedagógico é em si, um ato político (FREIRE, 2011; GADOTTI, 1988).

Assim, para Vigotski, o sentido é um todo complexo, fluído, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado das zonas do sentido, a mais estável. Mas expressa também a totalidade do pensamento. “Uma única” frase pode expressar vários pensamentos, e “um único” pensamento pode ser expresso por “uma única” palavra ou diversas frases. Os sentidos são expressos na acepção verbal e extraverbal. A partir dessa compreensão, é necessário também compreender, a partir da ideia do autor, que a por trás de cada pensamento há subtexto a serem apreendidos e

compreendidos, como meios de apanhar também a essência do pensamento. Esses subtextos podem ser compreendidos nas emoções, nos desejos, nas frustrações e nas necessidades. Portanto, enquanto ouvinte tem que se desenvolver uma interação afetiva e cuidadosa.

Para entender a construção subjetiva e dialética dos sentidos, iremos dialogar com Gramsci, compreendendo que nas expressões dos sujeitos, também se apanha um sistema determinado por uma estrutura. Assim, iniciaremos pela compreensão das determinantes hegemônicas que fomentam uma estrutura e que orientam a visão de mundo. O autor apresenta dois significados para a hegemonia: um como ditadura (domínio), e outro como direção intelectual-moral (educação). Quando uma classe exerce o domínio sem ser dirigente, ocorre uma ditadura sem hegemonia. Por outro lado, quando se refere à hegemonia como “direção intelectual e moral”, explica que esta abrange o campo das ideias e da cultura, o que abre possibilidades de conquista do consenso e da formação de uma base social (GRAMSCI, 2013).

O consenso torna-se necessário para o exercício da direção política, o que é possível pelo uso dos aparelhos privados de hegemonia, incluindo a escola, a igreja, os jornais e os meios de comunicação em geral. Através destes aparelhos, a classe dominante repassa a sua ideologia e realiza o controle do consenso, inculca nas classes dominadas a subordinação social, passiva, que implica, também, na subordinação política e cultural. Uma classe é hegemônica, quando ela tem a direção ideológica da sociedade, que é admitida pelas demais classes, que reconhecem na dominação a expressão de interesses gerais. Ou seja, as classes dominadas legitimam a dominação da classe dominante. Por isso, uma classe para consolidar-se no poder, ou seja, para ser hegemônica, além do uso da força, deve usar seu poder de convencimento, para instalar sua concepção de mundo.

Embora o poder de força seja necessário, ele não é suficiente, por isso, exige o poder de convencimento acerca da proposta política. Gramsci (2013) mostra que as relações entre as classes, no modo de produção capitalista, não ocorrem de forma harmônica, mas, sim, através da luta – política, ideológica, cultural – tanto em nível de coerção, como em termos de hegemonia. Ela está presente no conjunto dos organismos superestruturais, tanto na sociedade política, quanto na sociedade civil.

É neste processo de luta, de correlação de forças que se dá a passagem da classe subalterna para a classe hegemônica. Assim, é no âmbito das forças políticas que é possível verificar o grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização (GRAMSCI, 1995), alcançado pelos vários grupos sociais. Considera que os grupos sociais apresentam uma variedade de graus distintos de homogeneidade, autoconsciência e de organização que correspondem aos diversos momentos da consciência política coletiva que o autor classifica em três momentos, ligados entre si.

O primeiro momento – econômico-corporativo – no qual se evidenciam unicidade do grupo profissional, em caráter homogêneo, mas, que não significa ser a unidade do grupo social. Esse momento nos permite compreender a análise posta por Saviani (2008), aqui, sobre o caráter político da educação, e ampliar a compreensão das ideias antagônicas em disputa. O segundo momento acontece quando se obtém a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas destacado por Gramsci, como ainda sendo no campo econômico.

Nesse momento, já se coloca a questão do Estado, mas, apenas visando a alcançar uma igualdade político-jurídico com os grupos dominantes. Nele, reivindica-se o direito de participar da administração e da legislação e talvez modificá-las, mas dentro dos quadros fundamentais existentes. No terceiro momento – fase da hegemonia propriamente dita – se atinge a consciência de que “os próprios interesses corporativos no seu desenvolvimento, atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses dos outros grupos subordinados” (GRAMSCI, 1995, p. 583-584).

Ocorre, neste terceiro momento, a clara passagem da estrutura para as superestruturas mais complexas; é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente, se tornam "partidos", colocando-as em confronto e entrando em luta, até que somente uma delas ou uma combinação de ideologias tende a prevalecer e a difundir-se sobre toda a área social determinando, além da unidade econômica e política, a unidade intelectual e moral, mediante um plano não corporativo, mas "universal", criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre os grupos subordinados (GRAMSCI, 1978).

Esta passagem da estrutura para a superestrutura, do momento econômico para o ético-político, constitui o que ele chama de catarse. O momento da catarse é, pois, o momento em que o proletariado deixa de ser “classe em si” e torna-se “classe para si”. Ou seja, o proletariado atinge um grau de consciência não mais se subordinando aos interesses das classes dominantes. Significa, também, que há uma elevação à vida cultural e política daqueles estratos sociais, que ainda não alcançaram um nível superior.

Por catarse podemos conceber intimamente como um novo conteúdo, criando um conceito inédito e original, tratando-se da elevação, superação, determinante no movimento da práxis, que move o particular (econômico) do universal (ético e político), e a objetividade para a subjetividade, em que se une a causalidade e a teleologia, a necessidade e a liberdade, sem perder a dialeticidade nesse processo. A forma do pôr teleológico, dos objetivos, da finalidade, enquanto ação transformativa da matéria, em algo novo, reverbera na ontologia do ser.

> As formas de objetividade teleológica do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge […] Com o ato do pôr teleológico no trabalho está presente o ser social em si […] a superação tendencial das formas e dos conteúdos de ser meramente naturais em formas e conteúdos sociais cada vez mais puros, mais próprios (LUKÁCS, 2018, p. 287).

Portanto, a catarse está sempre presente, como constante formadora do ser social.

> Pode-se empregar a expressão ‘catarse’ para indicar a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, à elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior que esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (GRAMSCI, 2013, p. 314).

No entanto, no processo de constituição das classes, Gramsci (1995, p. 20) dirá que é possível encontrar duas consciências históricas, ou uma consciência contraditória, sendo uma a explicitação de sua ação transformadora, e a outra, acrítica e reprodutiva.

> o homem ativo de massa, atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação que não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer que a consciência teórica esteja historicamente, em contradição com o agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica.

Todavia esta concepção "verbal" não é inconsequente, pois está ligada a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real (GRAMSCI, 1995; 2013).

Detentor de uma consciência contraditória, de que maneira o indivíduo poderia compreender-se criticamente, compreender-se como um sujeito histórico? Como nos explica Gramsci, a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual a teoria e a prática, finalmente se unificam. Portanto, também, a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso da “distinção”, de “superação”, de interdependência apenas instintiva e progride até a possessão real do mundo coerente e unitária (GRAMSCI, 1995).

Gramsci (2013) nos mostra, pois, que a personalidade humana não se constitui absorvendo aleatoriamente, passivamente, as concepções de mundo construídas ao longo da história. A internalização de uma concepção de mundo implica na ação dos indivíduos que avaliam as diferentes formas de se ver o mundo mediante a realidade cotidiana. Nos mostra que escolher uma

concepção de mundo é, também, um fato psicológico, uma vez que ela determina a ação dos indivíduos, permite que eles tenham compreensão do comportamento próprio e dos demais companheiros.

É importante, pois, que se atente para a relação entre ciência psicológica e os processos hegemônicos. O fato de que noções como “certo” ou “adequado”, relativas a algo, podem ser apropriadas como “verdades” que são utilizadas para justificar determinadas posturas dos indivíduos nos grupos que lhes são relevantes. Ou seja, as concepções de mundo são impostas aos indivíduos estabelecendo normas prescritivas de conduta. Se o indivíduo apropria-se de uma concepção de mundo “certa” sua “verdade” se explicita através da sua ação concreta.

O conhecimento torna-se, então, sistematizado e interessado, e se apoia na verdade do poder, e por isso, a verdade é sempre revolucionária e via para a constituição de uma sociedade democrática (GRAMSCI, 1975; LÊNIN, 2017), por isto, está no cerne da disputa entre classes sociais e as intenções direcionadas à função social da escola. Logo, a verdade também é ideológica. Em Gramsci, a ideologia torna-se um sistema de ideias difundidas, e a sua “verdade” exerce sua função com eficácia.

> Na história uma verdade não tem muito valor em si mesma, mas pelos efeitos que ela causa, e pelos homens ou grupos de homens que a propagam. Sua eficiência é condicionada pelo modo de produção de riqueza e na concretude de pensamento dos homens. Uma ideologia se afirma ou cai no esquecimento, mas proporcionalmente ao seu valor iludido e humano, proporcionalmente à receptividade das condições históricas do momento em que a ideologia vem concebida e difundida (GRAMSCI, 1975, 205-206, tradução nossa).

Partindo dos preceitos de Gramsci, a verdade mostra uma visão social de mundo. Nesse social, estão incluídos os elementos formativos para uma realidade econômica e cultural, constituída entre as dimensões, estratégias, elementos políticos e educativos. As ideias, as ideologias, e/ou as verdades são, então, constituídas na interação com o meio, na relação objetiva-subjetiva-objetiva. Adotando, então, o termo visão social de mundo, a partir de Lowi (1991, p. 14), seria, então “todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas”, no qual, nossa visão parte da história temporalizada, analisada sob a ótica da dialética histórica –

entendendo que não existe nada eternamente fixo e absoluto. As ideias, as pessoas, os contextos, vão se transformando junto com a história.

Em síntese, concebem-se os sentidos do trabalho docente como formação resultante destes elementos categóricos – hegemonia, estrutura e superestrutura, ideologia, cultura, história, consenso – concebidos em um bloco histórico em disputa.

> A relação entre intelectuais e massas populares, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados ocorre por meio de uma adesão orgânica na qual o sentimento e paixão se torna compreensão e, portanto, saber […] se realiza a vida do conjunto, a única que é força social (GRAMSCI, 2013, p. 452).

O bloco histórico é relação das partes com o todo e do todo com as partes. Fomentado pelas forças materiais, ou condições materiais da produção do trabalho e da vida, enquanto conteúdo constitutivo desse bloco. A forma é assumida como a materialização ideológica, que interfere na constituição desse ser social. No entanto, sem perder de vista a relação dialética em que um não se concebe sem o outro, e, portanto, par dialético nesta relação entre a estrutura e a superestrutura.

> […] as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a força, distinção entre forma e conteúdo puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma, e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 2013, p. 238).

Neste apanhando, compreendendo então o ser social constituído nesse bloco, e na relação inerente com a dialética que materializa esse ser social, o homem e a mulher é o próprio bloco histórico. Portanto, conceber os sentidos do trabalho docente enquanto constituído no interior do bloco, revelando uma catarse desse ser professor, em determinado momento histórico.

As relações de produto, produção, e a fragmentação do sentido de vida, de humanidade tomam base importante para debatermos os sentidos do trabalho docente. Se o professor, que trabalha diretamente com o homem, com o outro, no seu cotidiano, não o enxerga com o sentido de vida, com o sentido de humanidade, é porque há uma fragilização, fragmentação, e expropriação do sentido de trabalho, cambiando para o sentido de vida. Como nos diz Marx (2014, p. 218):

> O processo de trabalho que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais.

O trabalho que tem relação e sentido vital é, portanto, condição humanizadora tanto quanto pode também ser desumanizadora – basta refletirmos sobre o trabalho escravo, o trabalho explorado no capitalismo, o trabalho servil ao longo da história, em que um indivíduo se põe como superior ao outro. Marx nos ajuda a entender que trabalho é vida e é expropriação da vida. Usando das reflexões do filósofo, e trazendo para nosso campo de debate, o trabalho como sentido de vida é, portanto, projeto orientador da vida.

> O trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, que em seu desenvolvimento, em seu ir-sendo e em seu vir-a-ser, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. […]Dizer de uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo […] Na busca de uma vida cheia de sentido […] têm um significado muito especial. Se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo (ANTUNES, 2009, p. 142-143).

> Somente quando o homem em sociedade busca um sentido para sua própria vida e falha na obtenção desse objetivo é que isso dá origem a sua antítese, a perda do sentido […] Somente quando a sociedade se torna bastante diferenciada, de modo que cada homem organize individualmente sua própria vida em um caminho cheio de sentido ou também se deixe levar pela perda de sentido, que esse problema emerge como geral […] (LUKÁCS, 1981, 108).

O ser humano, sujeito e objeto de trabalho do professor, na relação direta com o conhecimento e a apreensão deste, ao estar em uma sociedade que expropria seu sentido de trabalho, lhe provoca a condição de trabalho estranhado. Professor e aluno não se reconhecem no conhecimento que os coloca em momento de relação. O conhecimento se tornou necessidade

histórica da humanidade em constituir-se como tal. Se o objeto de trabalho do professor tem em si estranhamento, esvaziamento, logo, perde-se também o sentido vital e de humanidade. Sujeitos se estranham e não se reconhecem no cotidiano escolar.

O “trabalho estranhado” é uma reflexão sobre o lugar do trabalho na composição da sociedade humana, e ao que nos interessa para esta pesquisa, o lugar que ocupa nos significados e sentidos do trabalho, e que é constituído no processo histórico, e não imediatamente. Constituído de forma abstrata, o sentido, embora constituído na relação da subjetividade, é fomentado pela modelo de produção do trabalho, que perfaz a formação humana em todas as suas dimensões. Os sentidos do trabalho docente não são, então, constituídos internamente pelo modo de trabalho interno da escola pública, mas, em interação constante ao modelo societário, na relação constante entre Estado e classe que vive do trabalho.

Não há uma imposição condicionada e determinada e ainda, são posições compostas de posturas, ações e pensamentos progressistas e progressivistas. Essa posição é construída nas relações que constituem o bloco histórico a que se insere a escola – como unidade em particular, e como unidade objetiva a sociedade. Os significados estão em disputas e por tal condição, quando criativos e propositivos à classe trabalhadora, com posições contra-hegemônicas, podem ser cooptados para os interesses da classe hegemônica (burguesa/mercado), utilizando da ciência, da política de estado, do senso comum, da formação dos profissionais da educação, das estruturas de trabalho, dos discursos, entre outros elementos e fenômenos; mas também, de diversos métodos coercitivos: as avaliações de larga escala, as metas que envolvem exclusão e distorção idade série, dentro do discurso do fracasso escolar, as políticas comparativas e meritocráticas, as premiações, a responsabilização da gestão da escola somada ao abandono do estado e entre outros. E para, além disso, se hibridizam nas relações constituidoras dos sentidos.

É necessária a compreensão histórica de que a escola pública não é composta por grupos sectários, mas por tensões, posições e identificações distintas que se misturam a todo o tempo. E, portanto, uma relação que torna não só a escola pública, como toda a sociedade capitalista, um sistema

complexo de perfazer análises e desvelar o que está articulado enquanto pseudoconcreto. O projeto, que constitui a escola e que organiza o trabalho docente, está imerso em uma disputa pelos significados e sentidos constitutivos do conhecimento, entre as demandas e necessidades da própria comunidade (classe trabalhadora) e da sociedade civil e política no poder da hegemonia (mercado). O conhecimento se revela, para nós, como a base constituinte dos sentidos do trabalho, por ser elemento constitutivo da função dos sujeitos envolvidos com a educação escolar e podendo ser compreendido sob várias perspectivas.

Diversas teses (MORAES, 2003; DUARTE, 2003; FREITAS, 1995; 2005; SCALCON, 2008) nos ajudam a afirmar que há um esvaziamento do conhecimento (trabalho vital que engendra a relação entre o professor e a atividade de educar), na relação ensino e aprendizagem, dando lugar a metas neoliberais, e, portanto, alocando funções políticas e pedagógicas neotecnicistas – vigência essencial para manutenção do capitalismo – e que, orienta ou que faz com que as pessoas na interação em si, no cotidiano, percam-se. Há um estranhamento não só do trabalho, mas um estranhamento de vida, do outro, e que vem sendo constituída nas sínteses elaboradas no cotidiano e no processo histórico das disputas pelo projeto de escola pública.

Não são as ideias pessoais e as boas intenções dos professores que vão compor sua consciência e reconhecimento do outro, e dos sujeitos formados ali no espaço escolar. São as mediações nas relações concretas das forças produtivas que vão organizando, na materialidade, os fundamentos de uma realidade social. Toma em si condições dialéticas e contraditórias por ser uma realidade constituidora, mas também, constituída pelos sujeitos/indivíduos. No entanto, é necessário olhar as condições, os elementos que a mediam, as relações concretas aplanadas pelas aparências, o senso comum, as mistificações, a moral, dentre outros elementos e fenômenos, que irão fomentar a consciência desses sujeitos.

Para apreender, então, os sentidos dos sujeitos sobre determinado tema, é preciso ter compreensão sobre as compreensões dos sujeitos, e sobre como estes constituem significados e sentidos, em que a apreensão sai do mundo das ideias e busca vínculo na realidade concreta. A lógica de que os sentidos são formados por significados localizados em uma visão de mundo,

contextualizados, historicizados, mediados, contraditórios em si, entendendo a totalidade dos fenômenos, do movimento, das multideterminantes no abstrato-concreto. Logo, a expropriação do trabalho, o trabalho estranhado, a perda do sentido do trabalho é reproduzido como intenção lógica e objetiva do modelo hegemônico de produção das relações sociais e, portanto, das relações com o sentido político da escola e a perda da função da escola, da docência, e do conhecimento. A perda do sentido do trabalho a partir de uma síntese subjetiva é um sentido constituído político, pedagógico e socialmente e, portanto, também um sentido em si – como constituinte fragmentada a partir do externo e estranhado.

a) A empiria das pesquisas sobre sentidos e significados do trabalho docente

Em síntese, nenhuma das pesquisas abordam conceitualmente os sentidos do trabalho docente, mas perpassam por um debate que compreende vínculos obtidos entre o professor e o projeto de escola pelo qual trabalha. No entanto, apanha-se o exercício profissional como esse elo de investigação trazendo poucas ou quase nenhuma relação que estabeleça uma análise a partir das diversas dimensões que constituem o trabalho docente.

Com a temática **atividade pedagógica**, Asbahr (2005), ancorada na psicologia histórico-cultural, faz uma relação específica entre o sentido dado à atividade pedagógica, orientada e relacionada com o PPP e também trazendo nuances contraditórias entre o que está no documento e o que é possibilitado executar coletivo e individualmente, elaborando significados e sentidos para a prática docente. Fajardo (2012) pesquisa os professores que trabalham especificamente em escolas da periferia, trazendo para o debate a precariedade da saúde do professor e qual o sentido da prática docente que mantém esses profissionais atuando na localidade, com elementos como a vocação, a crença na sociedade, entre outros, como possibilidades para constituir uma pedagogia resiliente.

Silva (2012) pesquisa as narrativas sobre o sentido da escola para professores de educação física e alunos de uma rede municipal, conferindo sentidos diversos, mas, os ligando a definições elaboradas como sentido de

vida. Embora trate da semântica, “sentido de escola”, não elabora maiores relações com as diversas dimensões que compõe o trabalho docente, sintetizando a discussão na atividade pedagógica dos docentes da disciplina específica de educação física.

Macedo (2013) discute a elaboração do PPP de uma escola do campo integrado a sentidos políticos atribuídos à escola pelos professores e comunidade, como fator importante e dialético na constituição da identidade da escola e dos sujeitos envolvidos no processo. No entanto, faz poucas relações com as categorias contraditórias do sistema capitalista. E por último, a tese de Sant’Ana (2008) aborda as especificidades e desafios para a efetivação de um PPP que apresenta uma concepção emancipadora de educação, relacionando com o trabalho e o sentido da atuação docente, pautado na dimensão pedagógica, relatando que o professor não reconhece o potencial de sua ação, pelas condições neoliberais de trabalho a que está submetido. A tese toma centralidade na interferência do profissional psicólogo, e sobre o favorecimento a essa conscientização para potencializar a mudança social.

Entre sínteses empíricas do campo científico

A síntese do estudo levantado possibilita nos orientar pelos próximos capítulos do percurso epistemológico que faremos, compreendendo que é necessário desvelar os sentidos do trabalho docente por via das disputas que constituem o processo histórico da função da escola, e, portanto, do professor; e, ainda, compreender a teoria real que orienta a materialidade da produção de trabalho, no interior das escolas, desvelando o embate das diferentes visões de mundo. Desta forma, tomamos trabalho docente, sentidos do trabalho docente e projeto de escola como categorias complexas a serem desveladas pelos elementos que consolidam um pseudoconcreto e desvelar o real concreto pensado e a sua essência.

A revisão literária nas pesquisas nos possibilita fazer algumas considerações sobre o nosso objeto de pesquisa: o primeiro é que, há muitas pesquisas investigativas sobre o projeto de escola, e pouco contemplativas sobre a centralidade do trabalho docente relacionando com esta temática, o

que nos remete em compreender as disputas pelo projeto de escola e centralizar nossa ótica nos sentidos do trabalho docente.

Também compreendemos que, ao tratar sobre projeto de escola, tem sido quase unânime as investigações se voltarem para o Projeto Político-Pedagógico, quando esses, revelados na empiria das pesquisas selecionadas por nós, não tem evidenciado uma representação, uma orientação ou mesmo um sentido coletivo sobre o projeto real da escola, que coadune com um projeto coletivo de sociedade.

Na resultante das teses e dissertações aqui abordadas, o instrumento tem sido tratado como documento formal e burocrático, que, muitas vezes, está inviabilizado pelas instâncias hierárquicas ou por políticas públicas que comprometem a organização, a autonomia do trabalho pedagógico, o processo de gestão, administração e financiamento para o que se pretende com um PPP e para o que se tem que realizar, dentro de condições possíveis.

O PPP não tem sido um instrumento potencializador e nem de dimensão essencial para integrar um trabalho coletivo e, portanto, orientar o trabalho docente e um sentido de projeto unitário para a escola. A dimensão de projeto de sociedade também não tem sido tratada e nem elaborado nas pesquisas, aparecendo em uma pesquisa ou outra, de forma pouco integrada. Podemos afirmar que os projetos que buscam fundamentar tal discussão estão pautados em princípios que constituem um projeto contra-hegemônico e emancipador.

As pesquisas também buscam elencar dimensões para o debate sobre projeto de escola pautado em princípios pedagógicos, orientador do trabalho docente. Com considerável frequência, trazem as condições de trabalho como uma realidade presente para o exercício profissional, mas, pouco problematizado, pouco relacionado com o enfraquecimento da efetivação nos processos de elaboração do PPP, e pouco relacionado a outras possíveis determinantes que constituem a formação e o trabalho docente.

Ainda tratando sobre as dimensões do projeto de escola, o princípio político é pouco destacado, evidenciado ou relacionado com o trabalho docente. Nem mesmo os trabalhos que trazem condicionantes de significados e sentidos do trabalho ou da ação docente, abordam com clareza e profundidade, dando relevância central a essa dimensão. A dimensão estética é trazida em um trabalho, de forma paralela à dimensão política.

Reafirmamos, então, a necessidade de levantar o debate centrado na formação política pedagógica do professor, com dimensões atreladas com o sentido do trabalho, possibilitando e sendo possibilitadora de um projeto de escola construído pelo coletivo. O processo de individualização do trabalho educativo na escola, e o enfraquecimento e nulidades de possibilidades de um trabalho coletivo não contribuem e nem fortalecem as pautas de valorização profissional e do trabalho docente.

É preciso orientar nossos estudos, também, para a materialidade do trabalho e a totalidade na qual está imersa, e os fenômenos orientadores do sentido do trabalho. Entendemos, então, que as dimensões político e pedagógico, em se tratando das relações entre projeto de escola e trabalho docente, se constituem como par dialético, e, portanto, inseparáveis.

Outro elemento que percebemos é que no cerne das pesquisas, a prática docente, prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico são constantemente tratadas, e pouco relacionadas à totalidade da concretude do trabalho docente, como também, em nossa percepção, pouco interessado, compromissado ou empático às condições do trabalho docente em suas múltiplas dimensões. Frente a isso, mesmo havendo uma ênfase na prática docente, prática pedagógica e organização do trabalho, pouco se discute o esvaziamento do sentido do conhecimento na função social da escola, e, portanto, pouco se relaciona com as mudanças epistemológicas significativas sobre a relação ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II – DISPUTAS POR UM PROJETO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA: ALGUMAS QUESTÕES PARA ELENCAR CATEGORIAS HISTÓRICAS SOBRE O SENTIDO DO TRABALHO DOCENTE

A natureza do homem é a história. […]
O indivíduo não é um átomo,
mas a individuação histórica de toda a sociedade.
Antonio Gramsci.

A escola, como espaço propositivo para as transformações sociais implica em si sentidos políticos e pedagógicos, construídos por signos e significados historicamente localizados. Nesta pesquisa, nos propomos em compreender os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica, diante das disputas por um projeto de escola. Entendemos que chegar nessa compreensão, engloba ter que fazer uma busca epistemológica, de conceitos, perspectivas, correntes filosóficas e paradigmas que vão organizando a escola moderna ao longo da história e os sentidos que a concebem.

Para este capítulo iremos realizar um debate filosófico sobre os paradigmas sociais que permeiam o pensamento pedagógico na formação de um projeto de escola pública, objetivando entender o processo e as disputas que engendram um projeto de escola pública e as categorias que constituem sentidos atuais para o trabalho docente. O estudo que queremos acentuar é o movimento de mudanças da sociedade sobre seus meios de produção, e, portanto, sobre o trabalho e como este processo demarca mudanças na organização da escola como instituição pública e na própria função do professor, ressignificando e compondo categorias que constituem os sentidos do trabalho docente na contemporaneidade. Não é nosso intuito discorrer somente sobre a história da escola pública moderna e contemporânea ou sobre a história do trabalho docente, visto que há autores que realizam esse debate com excelência, e nos quais nos referenciamos para esta pesquisa; e sim o de entender a materialidade desse processo que interfere no sentido político do trabalho docente e da escola pública nos dias atuais.

Para tal, é importante também compreender que as diversas correntes filosóficas e os paradigmas sociais se formam e estabelecem também nessas relações de disputas por um projeto societário. A partir disso, podemos

estabelecer como ponto de partida para esse debate, de que a história da escola pública moderna e contemporânea é também a história do professor, e, portanto, do trabalhador docente e o papel social que ocupa na marginalidade da sociedade ocidental, sobretudo, a brasileira. A bibliografia utilizada está entre autores clássicos que ocupam papel importante na filosofia moderna, contemporâneos e estudiosos desses períodos históricos e das epistemologias que os fundamenta.

Sentido político do ato educativo e o papel elementar da escola

Para iniciar esse debate, vamos tomar os estudos a partir de uma frase, a que Saviani muito cuidadosamente denomina como um *slogan*[7] que caiu na popularidade entre os estudos, trabalhos e disputas que permeiam a escola: **Todo ato educativo é um ato político.** Todo ato político, no sentido pedagógico, está constituindo as intenções que objetificam o ensino e a aprendizagem do conhecimento. Assim, também compõe a dimensão da função docente.

Para dar continuidade em nosso estudo, fundamentados em Saviani (2003, p. 13), por ato educativo compreendemos ser a prática social enquanto trabalho educativo, como "[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Nesta concepção conjectura-se que há uma objetividade em realizar escolhas dos conteúdos humano-genérico, considerado necessário à formação e ao desenvolvimento dos indivíduos, a partir de uma visão de mundo que compreende as formas, os métodos, os processos para tornar possível a transmissão, a assimilação e a apropriação destes.

Saviani (2000; 2012) estabelece que há a necessidade em se cuidar com a relação entre o conteúdo e a prática social global vinculada à função social do professor. Logo, há uma importância política em sua contribuição

[7] Referenciado nas pesquisas realizadas por Contreras (2002) e pelo GEPETO (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente), sob a liderança e organização Olinda Evangelista (2014) e Eneida Shiroma, os slogans na educação são constantes e utilizados para formar e fomentar discursos na disputa e efetivação de e entre políticas educativas, sobretudo, na formação de professores, tornando-se provocador e constituinte de significados e sentidos subjacentes.

pedagógica ao lidar com o trabalho docente no cotidiano da escola. O autor localiza na história, que a educação era tratada estritamente como um fenômeno técnico-pedagógico, sem relações com a questão política, e de que nesse sentido, o *slogan* surge como forma de combater essa ideia, que possibilita o engessamento do ato pedagógico autônomo na relação do pensamento, da aprendizagem, estabelecendo o movimento do senso comum à consciência filosófica. No movimento da história, a escola também passa a ser entendida única como movimento político, correndo os riscos em dissolver a especificidade que há no fenômeno educativo, relacionado diretamente ao fazer pedagógico.

A partir disso, o autor discorre em suas ideias a boa intenção em conceituar o que cabe ao pedagógico e o que cabe ao político, no ato educativo, cuidando para não perder de vista a relação direta estabelecida entre ambos. O ato educativo, relacionando-se ao ato pedagógico, se define como a relação estabelecida entre não antagônicos, situada à serviço dos interesses do aluno, onde o objetivo é convencer, e não vencer, e sempre agindo para o bem do outro. O ato pedagógico, segundo Libâneo (1994, p. 56) pode ser “definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos".

O pedagógico reside na integração entre o conteúdo e os indivíduos envolvidos, propiciado pela ação destes enquanto agentes nesse processo. Quanto ao ato político, Saviani (2012) define como a relação que se trava fundamentalmente entre antagônicos, em que se defrontam os interesses e perspectivas em questão (disputa), e que podemos observar que a essência está no vencer, e não em convencer, ao que acrescentamos orientada por uma finalidade. São denominadas, então, pelo estudioso, como práticas distintas, mas não independentes, não inseparáveis e com íntima relação.

A partir dessas conceituações, Saviani (2000, 2012) fundamenta, então, as analogias entre educação e política, compreendendo que há a existência de uma relação interna, observando dimensões erigidas na educação, sendo a política uma dimensão que a constitui e também esta como dimensão formativa daquela. Assim, a dimensão política da educação é o fator potencializador da

prática e o motor motivador da apropriação dos instrumentos culturais que serão acionadas frente às demandas. A dimensão educativa da política é a condição proporcionadora do engajamento no mesmo ideal e a articulação entre não antagônicos.

Quanto à relação externa, a dimensão política da educação e a dimensão educativa da política são propositivas para o desenvolvimento de novas perspectivas, em que se estabelece uma dependência recíproca entre ambas e intrínsecas para a relação objetiva e subjetiva na materialidade do fazer educação e do fazer política. E um último fator que o autor elenca como fundamental, é a compreensão histórica, que destacamos também a compreensão conjuntural, e, portanto, só pode ser compreendida a relação entre ambas (política e educação), se compreendidas como manifestações sociais determinadas em uma totalidade intencionada. Postas as análises na relação do ato político no educativo, a política atinge, então, lugar de suma importância na relação com a educação, estabelecendo, então, a função de socialização do conhecimento.

Outro fator que Saviani (2000, 2012) nos chama a atenção, é que a relação de antagônicos na história da sociedade é composta no percurso histórico das diferenças de classes. Classe se torna uma determinante importante para entender a relação entre o político e o educativo tornando-se base importante para entender a integração de projetos de escola que vão se formulando entre as diferentes correntes filosóficas pedagógicas. Para compreender os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica, é necessário compreender que estes não são apenas executores pedagógicos das decisões políticas tomadas em torno de um projeto de escola – e também societário; mas que também são agentes dessa disputa. E por isso é preciso localizar a escola pública como campo de trabalho dos professores, nas disputas de classe e também localizadas no percurso histórico da humanidade.

O que podemos contribuir para esse debate, inicialmente, é entender, então a relação antagônica a que tanto Saviani se refere, ao estabelecer que seja nesse princípio em que acontece o ato político, a disputa antagônica se estabelece entre classes antagônicas. Há uma disputa de projeto de sociedade, e por isso, a contestação entre classes se faz presente, entre

interesses de hegemonia e de contra-hegemonia. No entanto, é importante entender que o antagonismo não acontece apenas entre lados opostos entre classes. A oposição também aparece entre a própria classe, dentro do mesmo projeto de sociedade, entre sujeitos que partilham dos mesmos objetivos educativos, políticos, sociais, econômicos, culturais, confrontando ideias, pensamentos, costumes, técnicas e práticas.

Há de se tomar o cuidado em estabelecer que o ato político como contraposição entre diferentes, mas também como a discordância entre os semelhantes, integralizando a possibilidade que faz com que a sociedade possa se desenvolver, avançar, mudar. Também o ato de concordar, de entrar em consenso, de pensar em possibilidades contemplativas de ideias opostas ou semelhantes, frente a um objetivo integralizado no trabalho docente, possibilita a dimensão e componente elementar do político na educação.

A prática política e social da educação acontece na ação de formular, reformular e se apropriar da filosofia e objetivos que embasam as ideias e conhecimentos apropriados ao longo da história da humanidade. Valorizar esse princípio como sentido do trabalho docente, no cotidiano escolar, faz-se, inclusive, um ato político de luta por um projeto de escola. Não esqueçamos que a função social da escola está imbricada em elementos, fatores e intenções políticas.

Partindo do sentido ampliado de educação como prática social que se dá nas relações sociais em que os homens estabelecem entre si, há a fomentação de uma base constituinte e constitutiva dessas relações (FRIGOTTO, 1999). O homem, no processo de transformação da natureza, instaura leis que regem a sua convivência com os demais grupos, cria estruturas sociais básicas que se estabelecem e se solidificam na medida em que se vai se constituindo em lócus de formação humana. A escola, como criação humana, só se justifica e se legitima diante da sociedade, ao cumprir a finalidade para a qual foi criada, e, portanto, também se justifica para o professor, imputando-lhe sentido ao trabalho social que exerce.

No desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, necessita ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que

se caracteriza como processo em construção (SAVIANI, 2000; 2012). A educação, como prática social que se desenvolve nas relações estabelecidas entre os grupos, seja na escola ou em outras esferas da vida social, se caracteriza como campo de disputa hegemônica. Esse litígio se dá "na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, Políticas e Gestão na Educação mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classes" (FRIGOTTO, 1999, p. 25). A educação se constitui numa atividade humana e histórica que se define na totalidade das relações sociais.

Pensar a função social da educação escolar implica problematizar a escola que temos, na tentativa de construirmos a escola que queremos. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que a integram são essenciais para definir as forças que a comporão na luta hegemônica. A compreensão desses fenômenos em movimento nos pressupõe de que tal projeto é construído nas relações sociais e que são preenchidos de sentidos como processos historicamente construídos, sendo, também, propositivo aos sentidos que os professores estabelecem ao trabalho docente.

Ao observarmos o percurso histórico dos paradigmas sociais que vão surgindo na sociedade, entre as correntes filosóficas e formando o pensamento orgânico –a partir de ideais já dominantes, ou como alternativas; assumindo perspectivas iniciais contra-hegemônicas – que vão se relacionando diretamente com as forças produtivas e com as relações de produção econômica, social e política. Estabelece-se, assim, uma relação mediada entre as correntes filosóficas científicas, políticas e econômicas com o trabalho. O trabalho, em sua essência ontológica, vai, então, se estabelecendo de acordo com as necessidades criadas pela sociedade e as relações de produção envoltas com as transformações na história. Dessa forma, o trabalho na relação objetiva-subjetiva com os sujeitos passa a inferir seus sentidos.

Podemos observar que na história da humanidade, sobretudo no tempo demarcado da transição da idade média para a modernidade, até a contemporaneidade, as modificações que vão moldando a morfologia do

trabalho[8], e, em seu modo de organização cotidiana, relacionam-se com o formato econômico, político, social e também cultural. Há uma relação dialética entre o princípio do trabalho como ontológico, na lógica em que o homem modifica a natureza, e nesta relação modifica a si mesmo.

O homem vai transformando a filosofia do pensamento orgânico político-social, esta modificando o homem, na sociedade. Como afirma Cambi (1999), a história está em movimento, vivo, em que o presente está sob influência das ações da humanidade, que constitui o agora. Entender o passado, perfazer a reconstrução do processo, se torna um movimento condicionante para entender a constituição objetiva-subjetiva-objetiva do trabalho docente.

> A história é um organismo: o que está antes condiciona o que vem depois; assim, a partir do presente, da Contemporaneidade e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho, não linear, articulado, colhendo, ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido. […] o sentido referente ao ponto de vista de quem observa e, portanto, ligado à interpretação: nunca dado pelos "fatos", mas sempre construído nos e por meio dos "fatos", precário e *sub judice* (CAMBI, 1999, p. 37).

Há uma relação dialética no movimento histórico, materializando diferentes pensamentos difusos na sociedade, definindo a função do professor na história da escola moderna e também da escola pública contemporânea. O trabalho docente perpassa pela transição dos tempos, marcado pelas épocas, acontecimentos, engendrados por paradigmas sociais, entre as formas de produção econômica vigente e as relações produtivas sociais, sendo formado e transformado na história. Para tanto, observamos que não está dado, mas em constante constituição, acompanhando o movimento da história da sociedade e as disputas de projeto de sociedade.

---

[8] Compreende-se morfologia como o estudo da forma, da configuração, da aparência externa, da estrutura externa da matéria, de um órgão ou de ser vivo. A partir dos estudos de Marx (2004, 2006, 2010, 2011, 2014) e Antunes (2007, 2009, 2011, 2013, 2014, 2018), a morfologia do trabalho é caracterizada pelas mutações provocadas pelas forças produtivas e pelas relações de produção que se estabelecem socialmente. A nova morfologia do trabalho tem sido constituída e demarcada pela intensa precarização, superexploração, flexibilização e intensificação, vital para a reprodução do capital, provocando novos formatos de lutas sociais, decorridas e localizadas historicamente.

… entre os paradigmas sociais na idade moderna

Observando o período que demarca o fim da Idade Média e transita para a Idade Moderna (século XIV), o período de acontecimentos e transformações sociais que caracterizam a Idade Moderna (séculos XIV a XVIII), transitamos por diversos acontecimentos importantes que impactam a história da escola pública e como influenciam o pensamento pedagógico e formulam projetos que disputam um formato de educação na contemporaneidade.

O cristianismo da Idade Média reformula os princípios educativos constituídos no período anterior, tornando-se preenchida de sentido religioso, transcendente, e teológico; fortemente caracterizada pela caridade e devoção (CAMBI, 1999). Os processos educativos são condicionados pelas instituições religiosas, organizando toda a cultura em torno de uma divindade espiritual e permitindo uma organicidade pedagógica dominante.

Neste contexto, Modernidade é nossa melhor interlocução com a Contemporaneidade, carregado de contradições complexas, instituindo pensamento de avanços e retrocessos sociais.

> A Idade Moderna é um fenômeno complexo, definível de modo unívoco apenas por abstração, mas dotado de características homogêneas e fortes, capazes de estruturar por muitos séculos os eventos históricos mais díspares. A Modernidade é, antes de tudo, uma ruptura em relação à Idade Média: uma ruptura vertical, já que implica transformações radicais em todos os campos, da economia à política, da cultura à mentalidade, ao estilo de vida; permanentemente, já que age de maneira constante por muitos séculos; consciente também, como manifestam as oposições às práxis medievais de economistas, políticos, intelectuais etc. (CAMBI, 1999, p. 38-39).

No decorrer da história, a Modernidade engendra diversos projetos de sociedade que despontam como contra-hegemônicos ao período em que surgem e vão se consolidando. Diversos pensamentos pedagógicos que nascem relacionando-se com os princípios do humanismo, e irrompendo entre concepções tradicionalista-cristã e moderna (SAVIANI, 2007; CAMBI, 1999; ALVES, 2001a; 2001b; SUCHODOLSKI, 1992), entre propostas de novas perspectivas e concepções, confinando com costumes, formatos e meios de produção econômica. A modernidade submerge com outros princípios revolucionários que vão rompendo com uma série de estruturas organizativas e

mantenedoras do domínio quase que exclusivo da Igreja Católica, no pensamento europeu-ocidental, mas com muitos ideais provocados, induzidos, motivados, inspirados e até controlados pelo princípio cristão-papal.

A proposta de romper com preeminências ideológicas dominantes, aloca diversos desses projetos em perspectivas contra-hegemônicas – que no surgimento da Idade Moderna se remete à hegemonia da Igreja Católica. Surgem com a proposta de uma nova sociedade para todos, como é o caso das correntes iluministas que se relacionam com a mudança estrutural do formato de estado, de mercado e de forças produtivas, e os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa.

Ao atingirem a estrutura de organização da sociedade, e, portanto, lócus de poder social, político e econômico, reformando o estado monárquico e fazendo surgir o estado moderno, mantêm-se formatos de classe distintos, desigualdades de condições de vida ou termos parecidos que mantém dominantes de propriedades privadas, com maior poder não só político e econômico, mas como também cultural. Perdem-se as características de contra-hegemonia por atingirem a estrutura organizativa social, e manterem diversas estruturas de domínio e controle classista e da propriedade privada, com o apoio das instituições religiosas em diversas instâncias.

Este humanismo surge, então, no século XIV, demarcando o início da modernidade, tomando por fundamento base a natureza humana, e as relações com seus limites, interesses, centrados no homem. Essa concepção se torna estruturante para entender a humanidade, o valor de si, o valor do homem como indivíduo, as relações com a natureza – discorrendo de diversas interpretações – e a história como constituidora e constituinte da sociedade e do indivíduo que passam a ter vínculo com o passado, e a fazer movimento de uni-lo e distinguir-se. O homem passa a ser entendido, então, em sua totalidade como ser formado de corpo e mente, e talhado a viver e dominar a natureza. É reivindicado o valor do prazer, o estudo das leis da natureza, da medicina, da ética, da dignidade e da liberdade, sendo estes dois últimos conceitos reconhecidos como dominantes da natureza, e, portanto, ocupantes de posição central. Como tese central, é possibilitado, então, ao homem o direito e a liberdade de conhecer.

No entanto, o homem a que a Idade Moderna, e o humanismo, aqui se referem, até meados do século XIX, são os indivíduos nascidos em famílias proprietárias de riquezas, terras, meios de produção de mercadorias, elite econômica, política e social, e com patriarcas com alto escalão nos exércitos. São, portanto, indivíduos com vantagens econômicas favoráveis, do sexo masculino, brancos, com influências políticas e/ou estruturais, possibilitadas pelo patriarcado e pela propriedade privada. Como destaca Suchodolski (1992, p. 26), "[…] A vida das outras classes parecia muito pouca "humana", porque não sofria a ação da educação. Não podia e não devia ser elevada pela educação a um nível "humano", porque o princípio fundamental da sociedade dividida em estados não permitia".

O humanismo, que, em seu surgimento, não foge às condições estruturais do patriarcado, rompe-se, no decorrer dos séculos, em um humanismo tradicional cristão, ligado às disputas entre a Igreja Católica e ao movimento da Contrarreforma protestante (sendo este movimento parte da ascendência da burguesia europeia), com características que realocam o homem à posição de centralidade na sociedade, mantendo a base teológica e filosófica católica, como educativa ao tipo de homem que se quer e se pretende formar, e com possibilidades de diálogo com o naturalismo.

Outro movimento do humanismo, bastante influente e importante para a história da educação escolar moderna e do trabalho docente, é o que se denomina como humanismo moderno, embasado no empirismo, e que vai recompondo e se aliando a outras correntes, formando distintas posições, mas que, em grande parte, se aglutinam com possibilidades de estruturar a organicidade social vigente (como evolucionismo, positivismo, liberalismo). O surgimento do humanismo pode ser considerado como a corrente filosófica mais influente e que demarca as possibilidades do antropocentrismo, e demarca uma base para as demais linhas de pensamentos que formatam uma organicidade sistêmica para a sociedade.

Neste movimento de correlações de forças, a história é contemplada pelo movimento da reforma protestante e a investida da igreja católica contra a reforma, importante para a criação e organização da escola como espaço público de formação social do homem moderno e do trabalho como possibilidade de enriquecer (domínio econômico), e de dominação cultural e

social de povos das novas colônias europeias e ainda como mecanismo educativo do trabalhador em massa. Neste ponto, recupera-se o princípio de que o professor também é trabalhador educado, integrante exemplar desta "nova" sociedade em ascendência, com a importante tarefa de educar um público maior, na esfera pública e familiar, servindo de espelho para um projeto de homem.

Neste período acontecem avanços científicos que permitem ao homem conhecer a sua própria anatomia, sua própria história e a natureza. O rompimento com o formato de produção social feudal, a evolução da mercantilização e as diversas formas de exploração do homem pelo homem[9], ao mesmo tempo em que aconteciam as revoluções geográficas e espaciais[10], contribuindo para o desenvolvimento tecnológico, demarcado com o período das grandes navegações, a invenção da luz, e o surgimento das fábricas, alterando a forma de domínio e exploração do homem sobre a natureza. Essa estrutura altera não só o valor e a organização do trabalho, sob a ascendência do novo pensamento contra-hegemônico que se fortalecia e reorganizava toda a estrutura da sociedade e o modo de viver.

> Na busca de saques, a nobreza não criava riquezas, mas, destruía forças produtivas. Condenou, também, a Inquisição, a intolerância religiosa, as missões jesuíticas e, principalmente, o ócio. Ociosos, os integrantes da nobreza e do clero tinham a sua existência assegurada pelo trabalho servil. [...] quando começou a desenvolver a ciência baseada na observação e na experimentação, foi o burguês o seu maior beneficiário. Os recursos que ela colocou em suas mãos viabilizavam o maior controle de seus negócios. […] Novos povos foram contactados e seus costumes estudados para favorecer o intercâmbio comercial (ALVES, 2001b, p. 79-80).
>
> […] colocou no centro o pluralismo de formas de vida, de modelos tradicionais de sociedade e como reconstrução de uma sociedade nova, ao mesmo tempo mais livre e coesa. […] é também nascimento e desenvolvimento de um sistema organizativo social que tem como eixo o indivíduo, mas que o alicia por meio de fortes condicionamentos por parte da coletividade, dando vida a um "mundo moderno" em cujo centro

[9] Podemos citar como exemplos mais influentes para o Brasil o sistema escravagista que explora principalmente povos oriundos, em um primeiro momento, de diversas tribos indígenas, e posteriormente os negros de tribos do continente africano; a venda da força de trabalho a um valor baixo e o enriquecimento de poucos por meio dessa relação de venda e compra de força de trabalho a preço muito baixo.

[10] Como a descoberta de que o planeta terra não é plano, a da organização do sistema solar, o período das grandes navegações e tomada de novas colônias como território de exploração europeia.

> estão a eficiência no trabalho e no controle social (CAMBI, 1999, p. 38-39).

Nas próprias palavras do iluminista Voltaire (François-Marie Arouet), em seus contos literários, como podemos ver o pensamento, retomando outros princípios, inclusive, sob as inferências da literatura cristã, mostrando um rompimento com a velha estrutura (mas não com ela toda) e nos permitindo entender o movimento que o presente faz com o passado, na materialidade histórica de como os processos acontecem:

> Após o que, as duas filhas daquele bom muçulmano perfumaram as barbas de Cândido, de Pangloss e de Martinho.
> — O Senhor com certeza possui uma vasta e magnífica terra... — disse Cândido ao turco.
> — Tenho apenas vinte jeiras, que cultivo com os meus filhos; o trabalho afasta de nós três grandes males: o tédio, o vício e a necessidade.
> Retornando à sua quinta, Cândido pôs-se a refletir profundamente sobre as palavras do turco. Disse a Pangloss e a Martinho:
> — Esse bom velho me parece ter conseguido um estado bastante preferível ao dos seis Monarcas com quem tivemos a honra de cear.
> — Também sei — disse Cândido — que é preciso cultivar nosso jardim.
> — Tens razão — disse Pangloss — pois quando o homem foi posto no jardim do Éden, ali foi posto ut operaretur eum, para que trabalhasse; o que prova que o homem não nasceu para o repouso.
> — Trabalhemos sem filosofar — disse Martinho — é a única maneira de tornar a vida suportável.
> Todo o grupo se compenetrou desse louvável desígnio. A pequena propriedade rendeu bastante.
> Cunegundes estava, na verdade, muito feia, mas tornou-se uma excelente doceira. Paquette bordava. A velha costurava. Nem mesmo o Irmão Giroflée se furtou ao trabalho; revelou-se um bom marceneiro; e até se tornou honesto (VOLTAIRE, 1979, p. 235)

O formato da organização social, em relação à diligência dessa nova ordem social permite surgimento do estado, que descentraliza o poder da Igreja Católica, ao mesmo tempo em que vai surgindo o estado moderno, com características denominadas por democrático burguês, impulsionando a queda ou descentralização da monarquia nas diversas nações da Europa, interferindo no mundo inteiro – já que a Europa atingia o cerne como detentora do

conhecimento, dos avanços tecnológicos e do poder de formas de produção econômica que interferem no restante do mundo.

A Europa – que vai se constituindo em nações, e, portanto, dando início à organização por estados-nação, permite a concretização de uma idealização do nacionalismo, que coopera com o engendramento de projetos desenvolvimentistas e mercantilistas – era bom que a nação produzisse conhecimento, mercadorias, expandisse suas propriedades, se relacionasse com outras nações. Esse movimento permite, então, que o imperialismo de uma nação, em meio ao sistema capitalista, encabece um processo de mundialização[11] do formato de organização do sistema capitalista. Utilizando estudos de Hall para entender esse processo, temos que:

> As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região, foram transferidas gradualmente, nas sociedades ocidentais, à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de "teto político" do estado-nação […] (HALL, 2006, p. 49-50).

Essa mundialização está diretamente relacionada ao período das grandes navegações, dominação de novas colônias, escravização de povos distantes da Europa e mercantilização de especiarias e das mais variadas mercadorias e matérias-primas. Posterior, é tomado pelo sistema de industrialização que vai crescendo como a nova forma de produção mercantil e organização do trabalho e da sociedade[12].

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve

---

[11] Marx, em seus escritos, utiliza o termo mundialização, pela referência histórica em que acontece o processo de expansão das nações europeias, dominando novos locais denominados por colônias, a que se interfere e se leva costumes, crenças, política, economia, religiosidade, ética, moral, cultura, linguagem, dentre outros fenômenos constituintes da organização social das sociedades europeias, permitindo a constituição uniforme de uma noção de sistema mundial moderno. Esse movimento, pela análise das diversas literaturas, pode também ser entendido como movimento e processo de globalização das nações e sociedades europeias. No entanto, como termo historicamente localizado pela literatura produzida por Marx, base filosófica para nosso estudo, optamos pela utilização do termo.

[12] Na Europa, com o surgimento das manufaturas, das fábricas, e posterior, das indústrias, o formato de organização social das pequenas comunidades em torno do trabalho no campo, e dos artesãos, vai se transformando na aglutinação de famílias e espaços menores, com maior proporção de pessoas habitantes, surgindo um novo formato de cidades.

> instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade (HALL, 2006, p. 50).

No auge de todas essas transformações sociais, pelo decorrer dos séculos, o humanismo se torna influente sob vários modos, e sendo desvelado na medida em que possibilita as transformações e determinações – também – entre as forças produtivas econômicas e políticas, as relações de produção social e políticas. Os indivíduos que eram ordenados e se organizam com base em uma filosofia doutrinária cristã, passavam a ser objetivados e estruturados pelo humanismo moderno e uma nova ética religiosa – o homem, indivíduo, é formado para o trabalho, e trabalha para cooperar com a boa organicidade da sociedade, tornando-se (ou permanecendo) um bom indivíduo. O que estamos querendo dizer, é que uma grande questão propiciadora para nós, sobre o humanismo, é que ao conduzir a sociedade moderna, e ainda, a sociedade contemporânea, ao antropocentrismo, a conduz a ir modificando as próprias relações com o trabalho – para conhecer e para enriquecer, se torna necessário, então, agir socialmente para isso.

Conhecer e enriquecer são paradigmas que adentram na nova concepção de formação do homem moderno. Essas novas relações se estabelecem com o trabalho e vão modificando o pensamento, a cultura, os costumes, o cotidiano e as condições de vida dos indivíduos. Por toda a Idade Média, o pensamento de que não é bom que o homem conheça e não enriqueça, se relaciona diretamente com o pensamento de que não é bom que trabalhe, e aos que são incumbidos do ofício, é por castigo divino. Essa contradição no pensamento político e social vigente foi utilizada por muito tempo como forma de controle sobre as ideias sociais, e sobre o poder de enriquecimento e de apropriação privada e de quem os mantinham.

Conservando as bases da relação entre dominantes e dominados, o próprio trabalho, que vai tornando-se bom para todo homem, acentua as divisões entre trabalho intelectual, direcionado e naturalizado ao homem culto, estudado, proprietário privado nas suas variadas formas materiais (terras, casas, lojas, fábricas, fazendas produtoras de agricultura ou matéria-prima, indústrias); e o trabalho manual, direcionado ao homem com poucas condições

do estudo e concentrações de propriedade privada (como as pequenas oficinas artesãs que foram perdendo espaço pelas grandes fábricas que passaram a produzir o mesmo objeto em maior quantidade e em menor tempo), e, em muitos casos, restrito a sua força de trabalho – condicionados por descendência histórica familiar, como homem escravizado ou servil artesão e/ou agricultor. O humanismo se estabelece, então, em diferentes sentidos para a formação do homem, em diálogo com diferentes perspectivas conceituais, demarcando temporalidades.

A razão e a história são movimentos que vão ganhando diferentes espaços e interpretações, nesses modos de organizar a sociedade. A própria tecnologia, podendo ser entendida como paradigma e como fenômeno, é impulsionador do avanço e desenvolvimento de vários setores da sociedade, incluindo a própria forma de organização produtiva e do trabalho da sociedade e a concepção e organicidade da ciência e dos projetos desenvolvimentistas. Até aqui, nos interessa este contexto para compreender que, conforme o Estado vai tomando outro formato e assumindo outras posições de organização social, estas disputas fomentam o ser professor no conflito das correlações de formas entre o conservadorismo dogmático da fé em uma divindade, e dos costumes tidos como naturais da sociedade; e as novas formas livres de conhecer e organizar a sociedade, e das novas classes burguesa e proletária que vão se configurando.

Todas essas mudanças histórico-sociais atingem a função social do professor, estabelecendo mudanças na educação das classes e, portanto, no trabalho dos professores nos estabelecimentos de ensino como educador da família segundo princípios conservadores, e/ou como educador público, conforme as novas regras da liberdade – regulada pelo estado e pela propriedade privada.

No período de transição para a idade moderna, em primeiro momento, no decorrer de seus acontecimentos históricos, a função do indivíduo que ocupa a figura do professor está centrada em formar o homem gentil, bondoso, caridoso – como parte fundante da filosofia e da teologia católica. “Objetivo dos estudos na Companhia: [..] é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso” (RATIUM, 1952, p. 119). Desta forma, o “[…]

conteúdo escolar como mediação para o conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, […] em suma, a aprendizagem dos conteúdos escolares era sustentado como inerente aos costumes cristãos" (ARAÚJO, 2009, p. 211). O exercício profissional é o sacerdócio, e ocupam lugar de mestres, na vida das famílias, com obrigações e autoridade superior ao dos pais, quanto à formação moral dos indivíduos. O caráter da valorização da figura do professor tem, então, um sentido ligado ao papel religioso que desempenha nas comunidades e nas famílias.

Esse modelo de professor se torna uma espécie de tutor, um instrutor da família e da comunidade – perspectivas assumidas como humanismo tradicional cristão. A designação sobre quem vai ser esse instrutor é denominada pela Igreja Católica e, mais tarde, pelas igrejas que surgem a partir do movimento da Reforma Protestante. A sua função está relacionada à teologia, não havendo uma formação profissional.

A teologia e a filosofia ocupam a centralidade dos estudos, com o sentido político estritamente ligado ao conhecimento filosófico teológico cristão. Não há ainda, neste contexto, o caráter público e universal da escola gratuita para todos. A escola está pensada para o homem branco, pertencente à classe proprietária dos meios de produção da vida e de mercadorias, e com um forte intuito de catequizar os não convertidos ao cristianismo católico. Neste ponto, consideramos importante destacar que a Igreja Católica é quem chega ao Brasil, ocupando a centralidade da educação, e engendra um forte projeto no pensamento pedagógico brasileiro, mesmo após a expulsão dos jesuítas e a reforma pombalina na educação – que acontece de uma forma diferente em Portugal, mas não acontece da mesma forma no Brasil.

> As ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial foram consideradas não como meras derivações da concepção religiosa (católica) de mundo, sociedade e educação, mas na forma como se articularam as práticas educativas dos jesuítas nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português. […] em função da "realidade rebelde" configurada pelas condições específicas da colônia brasileira, os jesuítas tiveram de ajustar suas ideias educacionais, modificando-as segundo as exigências dessas condições. (SAVIANI, 2007, p. 07).

Tal adaptação dos jesuítas, do formato educativo, e, portanto, do projeto de educação, que assume em si características desse projeto humanista

cristão da Igreja Católica, torna-se fio condutor da organização social do Brasil que estava surgindo, crescendo e tomando importância no campo econômico, social e político para Portugal.

> […] a concepção pedagógica fundada no humanismo cristão buscou interlocução com a Modernidade, seja assumindo suas orientações, seja freando a secularização expressa pelo racionalismo e pelo empirismo dos séculos XVII e XVIII, pelo Iluminismo da segunda metade do século XVII – no Brasil, particularmente expresso pelas reformas pombalinas e pela Inconfidência Mineira – pelo criticismo kantiano da segunda metade do século XVIII, pelo liberalismo […] triunfante na organização societária desde o século XIX, quando se concretiza o Estado Moderno (ARAUJO, 2009, p. 206).

O Brasil, como colônia portuguesa, nasce no andamento da modernidade europeia, mas como colônia de exploração de matéria-prima, mão de obra, detenção política-geográfica, não tinha um investimento político-filosófico de desenvolvimento à luz da modernidade iluminista ou do humanismo moderno. A concepção e o pensamento pedagógico que chega ao Brasil, então, e permanece como hegemonia formativa da cultura brasileira, é o humanismo cristão, que prevalece forte e influente mesmo após a expulsão dos Jesuítas dos territórios de Portugal, sob o comando de Marquês de Pombal, até o fim do século XIX e início do século XX.

Os jesuítas eram a principal corrente dentro da Igreja Católica atuante na educação brasileira, com um plano conciso para colonização dos nativos da colônia (homens selvagens), para proliferação e preservação da cultura europeia cristã – educar o novo homem na nova terra. Dialogavam com as influências de Rousseau, em educar o homem bom por essência. A reforma pombalina é um grande marco na estrutura organizativa do projeto de educação para o Brasil. Para Portugal, Marquês de Pombal visava:

> […] o desenvolvimento cultural do Império português pela difusão das novas ideias de base empirista e utilitarista; pelo "derramamento das luzes da razão" nos mais variados setores da vida portuguesa; mas voltaram-se especialmente para a educação que precisaria ser libertada do monopólio jesuítico (SAVIANI, 2007, p. 80).

Essa mudança sistêmica tinha cunho político, econômico, administrativo, educacional e eclesiástico, empreendida por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal. Iniciaram com uma missão de

reconstruir Lisboa após o terremoto de 1755, do qual, Pombal muito oportunamente sai fortalecido para implementar diversas reformas, a luz do iluminismo, sob influências teóricas de Locke e Newton e os avanços científicos e tecnológicos que representavam.

De imediato, questionou a influência e o domínio Jesuítico nos territórios de Portugal, alocando estes como fechados para os avanços necessários à sociedade moderna, e o grande controle de muitas instituições educativas. No Brasil, por exemplo, os colégios jesuíticos eram as principais fontes para a educação secundária, possuindo 25 residências, 36 missões e 17 faculdades e seminários.

Essa libertação do monopólio jesuítico, que representava o atraso no desenvolvimento de Portugal, foi estabelecida também para todos os territórios colônias de Portugal. Isso porque a Inglaterra, nação que detinha o controle do comércio da época – e, portanto, a nação império do momento, impunha "a condição preliminar de seu projeto de cunho mercantilista que implicava, pelo aproveitamento racional da riqueza propiciada pelo ouro do Brasil, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio" (SAVIANI, 2007, p. 81).

Para a burguesia iluminista, a Igreja Católica se mantinha como forte oposição ao desenvolvimento do comércio e das indústrias que, em tese, sintetiza a disputa de quem controla a organização econômica e política da sociedade. A reforma pombalina retirou a centralidade da igreja católica na organização das instituições educativas, passando toda organização para o estado – desde a estrutura dos locais, currículo, didática, contratação de professores por concurso público, o assalariamento e, portanto, o controle do trabalho docente e da formação escolar, regido por nove princípios: desenvolvimento da cultura geral, incremento das indústrias, progresso das artes, das letras, e científico, vitalidade do comércio interno, riqueza do comércio externo, paz política e elevação do nível de riqueza e bem-estar (SAVIANI, 2007).

No entanto, no plano prático, as reformas lidaram com as grandes distâncias entre as formulações legais e as realidades que tão logo os jesuítas conheciam bem.

> O ensino, do nível das primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob forma de aulas avulsas, fragmentando o

> processo pedagógico. Faltaram professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentários foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada. (VILLALTA, p. 351).

Para o Brasil, Pombal traz um processo de estatização e coloca no lugar das escolas jesuítas, as chamadas aulas régias. Com estas, as escolas são esvaziadas, e tornam-se atributos, que acontecem, muitas vezes, em lugares improvisados. O primeiro concurso para professores régios acontece em Recife e no Rio de Janeiro, em 1760. No entanto, as convocações demoravam muito para acontecer. Além disso, o atraso dos baixos salários dos professores era constante. Também as localizações dos lugares eram de difícil acesso, havia falta de professores.

A maior parte da população não tinha acesso algum à educação, as aulas régias se retinham às famílias que podiam pagar, assumindo um caráter privatista. Havia insuficiência de recursos materiais e escassez de verbas (SAVIANI, 2007). Com o fracasso da reforma – não só no Brasil, como em todos os territórios de Portugal, as aulas régias foram sendo substituídas pelas propostas que tivessem condições de se tornarem vigentes.

A nosso ver, ocorre aqui, um primeiro movimento de esvaziamento da educação, considerada prioritária no plano da reforma, mas que, ao lidar com os problemas estruturais que foram encontrando, não houve ação para colocar uma instituição educativa no lugar, que funcionasse sob princípios orientados por um projeto de educação. Logo, por consequência, esta nova investida a figura do professor público também é esvaziada ao lidar com o próprio improviso da situação do trabalho de ensinar, mas, também, da valorização social, por ser aquele profissional que lidaria com a transmissão e apreensão dos novos conhecimentos produzidos pela sociedade moderna e base para o seu avanço. Retira-se um projeto de educação – como o que era promovido pelos jesuítas, e não se coloca outro no lugar com uma perspectiva orientadora de que escola o Estado estaria organizando. Nota-se também, que, esse vazio é sentido na história, justificado no fato de que a escola já tomava um papel importante nas sociedades.

Nesse contexto, os seminários, no Brasil, sobretudo o Seminário de Olinda, que entra na disputa da organicidade social, política e econômica, para defender uma sociedade do homem burguês e do desenvolvimento do livre comércio. Todavia, ainda mantém a estrutura escravagista da mão de obra negra para a produção agrícola. Assim, assume como elementos fundantes, uma pedagogia centrada no domínio do mundo pela matéria, a constituição e fortalecimento da propriedade privada (reforçando a ideia da população negra como objeto privado), o experimento e a observação como base didática para a instrução e o ensino (SAVIANI, 2007; ALVES, 2001b).

A educação era tomada como prática e útil à vida do homem burguês. A base empírica é assumir o evolucionismo, o empirismo e o positivismo. Esse movimento se torna importante para o fortalecimento do positivismo e do liberalismo no Brasil, no final do século XIX e início do século XX.

> Em termos de concepção pedagógica, esse quadro intelectual até aqui delineado somente começa a sofrer turbulências com a chegada do bando de ideias novas ao final do século XIX, através das posturas positivistas, evolucionista e cientificista. […] se pode situar a ideia de professor que colocava a educação como alavanca para ele, e que norteou as décadas finais do século XIX brasileiro. O progresso aqui é concebido como uma necessidade […] a ciência […] estaria destinada a superar os estágios teológico e filosófico. A teoria evolucionista […] concebe a educação como acionadora da evolução da humanidade […] (ARAUJO, 2009, p. 211).

O professor é a figura do novo cidadão moderno, que detém um conhecimento ensinado na escola, e coopera para formar os indivíduos a exercerem seus papéis sociais, na sociedade estritamente dividida como um grande organismo. O trabalho docente exerce a incumbência social exemplar de cooperar para o bom funcionamento da sociedade, preenchido por esse sentido de homem virtuoso e moderno. Assim, é um exemplo social de como ser e se portar, em função da objetividade social. A sociedade é o bem maior. Embora já precarizado pelas condições herdadas e pela falta de estrutura da reforma pombalina, o trabalho dos professores apresenta, em si, um caráter elitista, patriarcal e branco.

Durkheim é um dos filósofos mais influentes do positivismo, no campo da educação. Para ele “o objetivo da educação é desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição da qual ele é capaz […] Elevar ao ponto mais alto

possível todas as potencialidades que se encontram dentro de nós […]" (2011, p. 44). A educação é um produto comum, que contribui para garantir a organicidade do pensamento social. O indivíduo não deve, portanto, ser formado para pensar só em si, mas pensar nessa organização social que está posta e contribuir para sua manutenção.

A escola desempenha funções diferentes, de acordo com as aptidões individuais, sendo esta uma tarefa restrita e específica à escola em formar o indivíduo da sensação, do intelecto, do pensamento, do homem da ação, do trabalho manual e estabelecendo um equilíbrio social das funções dos indivíduos. A educação, portanto, obedece a objetivos hierárquicos sociais, e deve contribuir para a manutenção dessa organização. Sua função está, então, em formar o homem para viver e contribuir para a organização dessa sociedade, como esses formatos.

Nesse molde, o professor, que também deve ter em si aptidões e conhecimentos específicos, deve trabalhar com conhecimentos necessários para desenvolver as aptidões das crianças, inclusive, para que a partir de certa idade, cada indivíduo necessitará de uma educação diferente, obedecendo à ordem do equilíbrio social, formando homens para o trabalho intelectual e trabalho manual.

É função do professor suscitar na criança, os estados físicos e mentais fomentados pela sociedade à qual a criança pertence, assim como organizar seu trabalho de acordo com que os grupos específicos – como casta, classe, família, profissão (exemplos citados pelo próprio autor) – que são considerados base obrigatória para formar esse tipo ideal de homem.

Assim, o professor trabalha com o conjunto do todo e o conjunto dos grupos, relacionando com as aptidões que desencadearão em um processo formativo para o indivíduo do trabalho manual ou para o indivíduo do trabalho intelectual. A educação deve ser para todos, mas não deve ocorrer de modo igual para todos, devendo estar condicionada ao tipo ideal elaborado para essa base formativa comum a todas as crianças, obedecendo a uma ordem social com papéis distintos aos indivíduos.

Ao elaborar o tipo ideal de homem, podemos perceber que há um projeto de sociedade e, portanto, um projeto de educação orientador do trabalho docente, que será o de lidar e organizar pedagogicamente esse

projeto de sociedade. Isso, porque, “para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (DURKHEIM, 2011, p. 53). O trabalho do professor se torna, portanto, motor de importância condicionante para a divisão social dos papéis exercidos por cada indivíduo formado pela escola.

No entanto, o trabalho docente não deve ser entendido como limitado a reforçar as aptidões naturais do indivíduo. Esse indivíduo está subordinado à objetividade da sociedade. Da mesma forma, não se limita em trabalhar com as aptidões ocultas do indivíduo. Há uma conformação, uma naturalização e um entendimento de que há um equilíbrio social a ser resguardado, em um sistema social no qual não cabe a todos pensar no formato e nas necessidades dessa sociedade, como também não cabe a todos a tarefa dos trabalhos manuais que exigem mais da força física.

A ciência é importante para estabelecer um projeto social e de uma moral social. Nessa perspectiva, a moral é organizadora da sociedade e da ciência, ao observar que se permite a mudança na sociedade a partir da ciência, mas com elementos morais basilares para a organização e manutenção de uma ordem social. Há um controle exercido por ambas as partes, sobretudo para o conhecimento e para a propriedade privada. Esse projeto de educação e de escola vai cooperar com o estado, e na medida em que o estado vai se fundando como estado capitalista, com poder de interferências e organização na sociedade, a fim de tomar a centralidade da organização da escola.

O projeto de homem moderno idealizado, para o fortalecimento dessas formas de estado que representam avanço e desenvolvimento social, vai passando por uma transição de transformações no próprio formato do trabalho. Na medida em que o estado vai tomando para si o encargo de organizar a escola, afasta esse professor da vida das comunidades, para dar conta de um projeto de uma organicidade do trabalho pedagógico dividido. E na medida em que se afasta da comunidade, são efetuados novos formatos de controle do ensino e da atividade de ensinar. Tal projeto de homem moderno idealizado adentra a contemporaneidade, com objetivos de um tipo homem a ser formado, para qual papel/serviço/trabalho desempenhar, socialmente.

Neste movimento, afere-se um sentido para o trabalho produzido, envolto por uma figura exemplar a ser seguida e, portanto, central para as atribuições de organizações educativas da sociedade. É de certa forma, um representante do estado, sem qualquer poder de influência e interferência na organização interpretativa da realidade e na produção legislativa de um projeto de educação e, portanto, no movimento de distanciamento da figura que detém um saber e um conhecimento científico, cultural e político. O trabalho docente se distancia de um sentido intelectual. Tal qual, também não é mais a figura próxima à comunidade, pelo papel de estado e pela própria estrutura das diferenças entre classe, que não o aproxima de uma identidade como trabalhador assalariado, e que segue como exemplo da figura do homem e da mulher culta, espelhos para qualquer indivíduo da sociedade moderna.

… entre os paradigmas sociais da contemporaneidade

Neste outro momento da história, ainda sob a inferência dos meios de produção da modernidade, mas atravessados por movimentos de resistência à lógica do sistema capitalista, creditam à ciência, junto à cultura e à tecnologia, outras possibilidades de funcionamento da sociedade. Este tempo, resultante daquele que o antecede, está mais próximo e presente nas disputas que hoje vivemos. Conhecemos o movimento da nossa história para entender nos passos atuais e presentes.

Por isso, com foco no nosso objeto sobre o sentido do trabalho docente e o próprio sentido da escola pública, trazemos este outro recorte. Agora, a partir de uma educação pública que caminha para um direito universal, não, sem sofrer e ocasionar consequências das categorias que explicam a luta de classes. Não se trata, portanto, de uma nova idade, mas de outro recorte temporal importante para nos situarmos no debate em torno do nosso objeto.

A contemporaneidade chega demarcada como uma nova fase da modernidade, pautada na literatura que estamos utilizando. E consigo outras novas demarcações históricas, sobretudo do avanço das tecnologias e da reformulação na organização do trabalho, e na organização e reorganização da burguesia e do proletariado.

> […] a separação que se faz entre Moderno e Contemporâneo, colocando o ponto de passagem no fim do século XVIII, entre a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, as quais, atuando na economia e na política, animam toda a sociedade e a cultura, dando início a uma fase nova da Modernidade. Nova fase marcada pela centralidade das ideologias, pelas lutas sociais (de classe, de nações, de etnias), pelo desenvolvimento tecnológico e científico (que renovou saberes e modelos formativos), pelo crescimento da sociedade de massa e do *mass media* (que introduziu uma revolução educativa: escolar, curricular, disciplinar, como também perceptiva, cognitiva e ética) tendo como alvo o pensamento científico e o controle social, redefinindo radicalmente os processos educativos (mais sociais e mais científicos) e seus objetivos, sublinhando suas saídas aporéticas: conformação e liberação, emancipação e controle, produtividade e livre formação humana (CAMBI, 1999, p. 40).

Podemos dizer, então, que um dos paradigmas sociais mais influentes da contemporaneidade está baseado na tecnologia, interferente na constituição das epistemes atuais e de suas correntes filosóficas, gerando outra organicidade para as forças produtivas hegemônicas e contra-hegemônicas. Etimologicamente, o termo tecnologia significa estudo das técnicas. Entende-se por ser a teoria geral e/ou o estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios da atividade humana. Tecnologia é a materialização objetivada – como uma ferramenta de cultivo da terra, por exemplo, pela qual o homem transforma a natureza e os meios a seu favor, transforma a si e aos outros homens.

Por isto, e também, de acordo com Nascimento (2006) e Cattani (1999), na prática, pode-se atribuir à acepção usual como sendo o conjunto de técnicas de produção em um determinado estágio de desenvolvimento ou estágio tecnológico. Logo, o termo tecnologia está arraigado a um contexto histórico de produção da humanidade, justamente por se formar na produção, conforme podemos compreender a partir da teoria de Karl Marx (2014), especialmente na elaboração dos meios de produção, o próprio maquinário para os ramos de produção de consumo, que por sua vez, determinará o conjunto de técnicas de toda a produção.

A tecnologia, como instrumento de avanço do sistema capitalista, demarca para o fim do século XIX a cerca de dois terços do século XX, uma inferência do tecnicismo nos rumos da função da escola e do professor, ao

estabelecer uma relação direta de influência – ao mesmo passo que recebe interferências – no trabalho para a sociedade capitalista e nos tipos de trabalhadores para o mercado, gerando sentidos do trabalho diversos, que possibilitem manter o capitalismo global como hegemonia estruturante na sociedade do século XXI.

Para citar as bases tecnicistas e compreender sua interferência e influência no percurso histórico de nosso objeto, como propiciador de sentidos para o trabalho docente, destacamos alguns fatos históricos. O século XX, marcado por guerras mundiais e mudanças na organização de estados-nações e da superprodução de mercadorias em todo o mundo, mas não de uma hegemonia global. O capital humano com certa força na segunda metade do século XX, constituindo em meados da década de 1960/1970 e 1980/1990, adentra o século XXI como paradigma da sociedade do conhecimento, ligado diretamente ao neotecnicismo que penetra em todas as esferas do conhecimento, especialmente a escola.

Essa inferência no espaço de educação formal coopera para modificar de forma radical a função da escola pública. Outro fator, como fenômeno histórico importante para se compreender este período, são as reestruturações produtivas que guinam a sociedade para crises sistêmicas, que atingem profundamente a estrutura e as possibilidades de elevar a qualidade de vida dos indivíduos, incluindo a educação como direito.

Por reestruturação produtiva, compreende-se como a renovação das práticas de gestão e organização do trabalho, conjunta de transformações técnicas, econômicas e sociais, reelaborando a produção em massa (ARAÚJO, 2010; CATTANI, 1999). Esse processo substitui as estratégias de gestão embasadas em modelos anteriores, como, por exemplo, o fordista (produção seriada e homogênea) e taylorista (sectarizada entre trabalho intelectual e trabalho manual) de controle do tempo e do movimento da produção, reestruturada para um modelo que atribui um perfil de trabalhadores especialistas em determinada função, pelo modelo toyotista e flexível.

Tais necessidades de mudanças no modelo de gestão e de organização produtiva, no entanto, não implicam em modificações na essência da produção capitalista. Portanto, trata-se de modificações na estrutura produtiva do capitalismo (que ocorre de tempos em tempos, sinteticamente, sob a lógica da

saturação do consumismo e as necessidades em aumentar a potencia de lucratividade nas produções em massa) (HARVEY, 2009).

A reestruturação produtiva que ganha corpo a partir da década de 1970 – em reação à oposição à classe trabalhadora resistente ao trabalho fragmentado e repetitivo, à crise do sistema produtivo fordista, à saturação dos bens duráveis, e em resposta ao progresso das ciências e das novas tecnologias, somado a crise do petróleo, é reforçada pelo neoliberalismo (corrente que defende a privatização total de todas as instâncias sociais, econômicas e políticas reguladas pelo mercado financeiro) e pelo processo de globalização em seu estágio mais avançado no processo histórico de internacionalização (BRAVERMAN, 1987; IANNI, 1994; 2019; FRIGOTTO, 1984; 1999).

Esse movimento irá modificar o padrão convencional toyotista, caracterizado pela intensificação das mudanças tecnológicas; pela rápida difusão do padrão de organização de gestão e produção; pelos emergentes setores oligopolizados (que consiste em poucos ofertantes de determinado produto diante de muitos demandantes); e o investimento direto de bancos e empresas transnacionais (ANTUNES, 2009; 2018; KUENZER, 2003; 2007). Tais modificações se orientam especificamente por dois princípios: a flexibilidade e a integração[13].

Em síntese, o processo de integração e flexibilização resultantes, contribui para a otimização do tempo e aproximação de diferentes processos de produção, culminando na renovação física e organizacional de produção e na redução absoluta e relativa da mão de obra humana. Todo o processo de otimização da integração e flexibilização está contido nesse movimento, incluindo a transportação da linha de montagem. Cada país ou região produtiva fica responsável por uma parte da produção, modificando a estrutura

[13] Mario Salerno (1991) caracteriza a primeira, em tese, como princípio que consiste em mais inovações com melhores produtos. Trata-se da potencialidade de um sistema produtivo transitar entre diversos estados, sem deteriorar os custos, o tempo e a qualidade, sendo esta uma variável não homogênea, mas definida entre aspectos intra e extrafábrica; diminuindo o desequilíbrio entre os ritmos de trabalho, o tempo das máquinas, e o tempo morto das máquinas e da mão de obra humana. A integração também visa a redução dos tempos de produção, e a otimização entre o tempo operatório e o de circulação do produto em processo, podendo ser realizado na relação entre empresas – entre empresas produtivas e revendedores, setores de uma mesma empresa, e entre funções de uma mesma unidade produtiva. Pode ser feita no formato de acumulação de funções em torno de um trabalhador ou de um setor, ou entre grupos de trabalho, e que pode implicar na intensificação do ritmo de trabalho e das tarefas laborais.

organizacional das empresas locais, mas também a especialidade de trabalho, exigindo um novo perfil profissional, ainda que seu diploma em nada tenha a ver com as funções a serem exercidas no conteúdo de seu labor.

Trata-se de uma nova racionalidade organizacional sistêmica que exigirá uma qualificação profissional de um perfil de trabalhador flexível e polivalente, com habilidades, competências e conhecimentos que o capacitem a se adaptar a qualquer tipo de serviço, também e ser criativos e proativos. É a exigência não de uma qualificação técnica, mas, segundo Theodore Schultz (1962; 1973), um dos precursores da Teoria do Capital Humano, refere-se a uma qualificação nas atitudes individuais de comportamento e atributos de personalidade, tais como atenção, vigilância, responsabilidade, capacidade de previsão e experiências múltiplas.

As principais ideias da Teoria do Capital Humano são sobre os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção, na perspectiva de que uma mão de obra bem qualificada retorna valores e valorização ao capital, às técnicas reprodutivas da produção e responde às necessidades do novo regime de acumulação flexível (SCHULTZ, 1962; 1973).

Esta perspectiva teórica chega ao Brasil em tempos da ditadura empresarial e militar (LEHER, 1998), potencializando pelas décadas seguintes a Pedagogia das Competências – esta entendida como uma formação para atender o mercado econômico, com uma mão de obra com referências e capacidades para compreender, dominar e solucionar as diversas situações. Tal lógica redefine o conteúdo do ensino, como um sentido prático/pragmático e que secundariza a importância de uma ampla base científica e cultural (ainda restrita à classe dirigente), o que potencializa a divisão social do trabalho formativo na escola, fragmentando não somente o conteúdo, mas intensificando a própria fragmentação da escola nos respectivos níveis de ensino (FRIGOTO, 1984; 1995).

Sob esta lógica, os próprios sistemas educativos têm sido modificado, reformulado diante das transformações na organização do trabalho e submetido à função educativa de atender as demandas do mercado, na tarefa de aumentar a escolaridade da classe trabalhadora, reguladas pelos sistemas de avaliação de desempenho internacionais ligados ao mercado global. São novas formas de organização e controle dos processos educativos concebidos

por organismos e instituições multinacionais, que estabelecem metas e modelos formativos de um novo padrão de trabalhador produtivo.

Trata-se, portanto, de uma disputa filosófica-política do projeto de educação no plano global da luta de classes, afinado ao capitalismo hegemônico, racional, progressivista e moderno. Nesta lógica, organiza o mundo do trabalho em um modo econômico sintetizado entre uma relação de emprego e formação; – forma-se para atuar como mão de obra na produção lucrativa do mercado de trabalho globalizado e internacionalizado. A educação pensada pelo economicismo na política educacional e o próprio trabalho sob esta lógica, transferem trabalho e educação para o campo dos negócios, como mercadoria a ser adquirida, comprada por uma clientela, perdendo o caráter fundamental de direito humano e, portanto, a ser garantido na lógica de organização da sociedade.

As modificações na estrutura organizacional econômica, política e social, para a qualificação profissional e para a metamorfose da classe trabalhadora e suas novas morfologias (como o infoproletariado – que surge com o aumento do uso da tecnologia da informação, da globalização e da degradação das condições de trabalho; ou o trabalhador intermitente – sem número de horas fixas nem datas de atuação do profissional; e os terceirizados sem contrato direto com o local de trabalho) (IANNI, 1994; ANTUNES, 2009; 2018; ANTUNES; BRAGA; 2009).

Este fenômeno avança no Brasil sob os altos índices de professores temporários que chegam a 40% (CAPUCHINHO, 2019), e ainda o processo da chamada “uberização” de professores de contrato temporário que assumem vaga sob as mais diversas condições irregulares de trabalho (SILVA, 2019; VENCO, 2019).

A reestruturação produtiva tem gerado altas taxas de desemprego e a desqualificação profissional, justificada pela classe dirigente no fato de que a classe trabalhadora não está bem qualificada para as novas demandas do mercado, ocasionadas por mudanças na estrutura organizativa da sociedade, que exige modificações na qualificação profissional, nas formas de contratação (combinadas com as técnicas de controle total do trabalho e da produção, como *Just in time* – produção exata de acordo com a demanda; *Kaban* – aumento da eficiência da produção por meio da otimização de recursos, entre

outros) e uma autorresponsabilização do indivíduo em buscar adequar-se as novas exigências da empregabilidade (capacidade de conseguir ou manter-se empregado) (ANTUNES, 2018; CATTANI, 1999).

A responsabilidade é transferida para o trabalhador, pois o fato de haver desempregados decorre do fenômeno de que os melhores empregos estão ocupados pelos melhores profissionais, com aumento, inclusive, da pressão para a modificação nos sistemas de educação para se adaptarem ao mercado, com novas exigências e responsabilidades para o trabalho do professor. Não obstante, haveria uma promessa de que as novas formas de organização do trabalho, assumidas a partir da reestruturação produtiva ampliariam as possibilidades de trabalho. No entanto, conforme Harry Braverman (1987) discute em seu clássico intitulado Trabalho e Capital Monopolista, e conforme podemos observar na atualidade, mesmo que todos os trabalhadores fossem bem qualificados não haveria emprego para todos.

No conceito mais duro do sentido do termo, a qualificação profissional consiste nos atributos e características de um indivíduo para se posicionar no mercado de trabalho, aprimorando suas habilidades para executar suas funções da melhor forma. Sob as exigências da reestruturação produtiva, compete à mudança no perfil polivalente em adequar-se às necessidades do tipo de trabalho requerido pelas novas tecnologias de produção e realização de tarefas multifuncionais. Chamamos a atenção aqui, portanto, de que qualificação profissional é um conceito que tem que ser historicizado (FRIGOTTO, 1999).

Dito isto, e feitas tais conceituações, a promessa de emprego perde sentido, obrigando os dirigentes do capitalismo a guinar a responsabilidade para o trabalhador, sob o conceito da empregabilidade – cada indivíduo torna-se responsável pelo exercício de uma função remunerada na sociedade, e ainda incute a flexibilidade das formas de contratação e/ou mesmo a perda de direitos sociais e trabalhistas. Essa reorganização sistêmica implica ainda na reorganização da força do poder econômico centrado nas grandes empresas, que passam a operar para além e acima das fronteiras geográficas, tornando a regulação econômica por via das empresas soberanas aos Estados-nação, na subordinação ao mercado financeiro, como transferência da oferta de serviços

de direitos sociais para o setor privado, fortalecendo ainda mais os modos de expansão extraordinários do capital (HIRATA, 1992; ANTUNES, 2018).

Ao Estado cabe a função de facilitador dessas relações, de militarização das políticas e de repressão à população que se organizar contra, sobretudo, os movimentos sociais. São novas formas de organização e controle dos processos educativos concebidos por organismos e instituições multinacionais, que estabelecem metas e modelos formativos do novo padrão do trabalhador produtivo – criativo, flexível e baseado em competências e habilidades cognitivas e sócio emocionais (BRASIL; MEC, 2017).

Desse movimento queremos chamar a atenção para dois fatores consequentes para a escola: com a investida da empregabilidade, a educação escolar é esvaziada do sentimento de esperança de mudança de vida por via da formação profissional e a estabilidade em um emprego e/ou carreira, enfraquecendo seu papel no esforço social pela equidade e igualdade como efeitos do espírito republicano, e que, o professor passa a ter que lidar com esse fenômeno de perda de interesse da juventude da classe trabalhadora na escola, além de esvair de conteúdo científico de seu trabalho, gerando novas demandas em preenchê-lo de saberes tácito. Daí se fortalecem os argumentos comuns da sociedade da informação, de que a era digital pode facilmente substituir o professorado.

Feitas tais contextualizações e reflexões, e avançando no debate, esse movimento sintetiza a reformulação do neotecnicismo na educação – conceito que se torna uma síntese dos sentidos que todo esse movimento de reestruturação produtiva ocasiona e o qual trataremos com mais atenção à frente – possibilita a entrada veemente do mercado na educação pública, a transformar em mercadoria, e com a crescente produção e consumo de novas tecnologias que surgem a todo o tempo, o projeto de educação se estabelece em torno da formação aligeirada, que cada vez mais se torna fio condutor da formação básica e profissional da classe trabalhadora e dos filhos da classe trabalhadora.

Os professores da educação básica não escapam desse aligeiramento. Esta nova conduta na formação do indivíduo que mantém princípios da polivalência fordista e do especialista taylorista, o perfil empreendedor fomenta e é fomentada pelas políticas globais, que cooperam para a manutenção

estruturalista do sistema capitalista. A formação aligeirada é pensada nos moldes e a partir, não só das condições neoliberais, mas também da expansão da psicologia desenvolvimentista (construtivismo[14], o cognitivismo[15]) e positivista (behaviorismo[16]) que cooperam para a estrutura do humanismo moderno capitalista, condicionando o trabalho e a função do professor à aprendizagem do manuseio das novas tecnologias e ao desempenho de papéis sociais.

Além dessas novas exigências para a formação de tipos de trabalhadores, a escola – sobretudo a pública – ao passo que vai expandindo em direção à universalidade da oferta de educação para toda a sociedade, vai se deparando e lidando com públicos que carregam consigo as concretudes das desigualdades sociais não sancionadas pelo capitalismo ao longo dos séculos XIX e XX. Mas, pelo contrário, cada vez mais intensificadas e degradantes (HALL, 2006).

Todos os problemas sociais que vão surgindo e se agravando, nesses períodos relacionais entre a modernidade e a contemporaneidade, vão inferindo também na função da escola, cooperando para a perda da centralidade de uma relação com a comunidade e o conhecimento, e atribuindo a esta, o caráter de assistencialista (LIBÂNEO, 2012) – sem que haja investimento de profissionais com estudo, formação e dedicação para lidar com os diversos tipos de demandas sociais que adentram a escola (como profissionais da saúde, da assistência social, assistência psicológica). Na verdade, essas demandas são, então, direcionadas para o professor, sob o discurso do papel educativo da docência[17].

---

[14] Construtivismo é uma teoria da aprendizagem, condicionada como uma corrente filosófica da psicologia, com bases empiristas e evolucionistas. Entende que o indivíduo aprende a partir da interação com o meio, e cuja aprendizagem vai sendo estruturada, de acordo com a fase/idade e inferências do meio (DUARTE, 2000; PIAGET, 1971; 1975; 1994).

[15] Cognitivismo é uma teoria da aprendizagem, também entendida como uma corrente filosófica da psicologia, especializada no estudo dos processos estruturais da mente, e os mecanismo que levam a aprendizagem e elaboração do conhecimento, e a organização e a integração com os conteúdos (CASTANÕN, 2007).

[16] Behaviorismo é uma corrente da psicologia, estruturada, também, como uma corrente filosófica influente para o tecnicismo. Sua episteme procura entender o modo objetivo do comportamento de humanos e animais, a partir dos fatores estímulo e reações, em situações específicas. Em síntese, é o estudo do comportamento condicionado (SKINNER, 2003; CHAVES e GALVÃO, 2005; BOCK, FURTADO e TRASSI, 2002).

[17] É importante destacarmos aqui que não desapegamos o caráter político e social imbricado da função docência. No entanto, defendemos que o professor não deva ser responsabilizado unicamente por toda a

Outro caráter que devemos observar na transformação da escola ao longo da história é que sua organização vai recebendo inferências também do modo de organização do trabalho – na medida em que vai transformando sua forma de concepção e organização em torno do crescimento e expansão do modo de produção das fábricas, no processo de mundialização, e, posterior de globalização[18] das grandes indústrias, e o próprio processo de fragmentação e flexibilização do modo de produção das mercadorias[19].

Também acompanha o artifício de nascimento e expansão das cidades, e sua transformação em grandes centros urbanos – surgindo as chamadas metrópoles e megalópoles[20]. Essas expansões estão, inclusive, relacionadas com o próprio processo de expansão da escola pública – que, além de precisar formar os variados tipos de trabalhadores para o mercado de trabalho, inclui a mulher no exercício do trabalho docente. Bem como observa Hypolito (1997),

---

dimensão social do ato educativo, que adentram a escola e exigem a interlocução e intersecção de profissionais de outras áreas importantes para lidar com sujeitos, sobretudo, os que se encontram em alguma condição de vulnerabilidade.

[18] Entendida aqui, como as características atuais que assume no final do século XX e início do XXI, em que não há um processo de expansão e uniformização de uma cultura de uma nação, mas que, as diversas culturas são possibilitadas acessíveis, em qualquer lugar do mundo, desde que se possa condicionar a um valor (dinheiro) e consumir (pagar pelo produto). Hall (2006, p. 67-68) entende que "globalização se refere aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. […] não é um fenômeno recente […]. Entretanto, geralmente se concorda que, desde os anos 70, tanto o alcance quanto o ritmo da integração global aumentaram enormemente, acelerando os fluxos e os laços entre as nações".

[19] Diversos sociólogos como Antunes (2009, 2011, 2014), vão contextualizar que a produção de mercadorias, na atualidade, concebe uma nova lógica de globalização e superexploração da mão de obra barata e especializada, com produção das peças em diversos locais, e a montagem dos produtos acontecendo em processos/partes, no entanto, em lugares diferentes – não mais centralizado em um mesmo lugar e uma mesma fábrica. Um exemplo: um veículo importado tem suas peças produzidas em três países diferentes, e a montagem acontece em um quarto país.

[20] "**Metrópole** é uma cidade de elevado desenvolvimento urbano que organiza em torno de si uma centralidade responsável por estabelecer uma rede composta por cidades a ela dependentes, compondo uma densa rede urbana, onde se concentram as principais atividades, empregos e capitais de uma determinada região" (PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é Metrópole?"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-metropole.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018). "**Megalópole** é um termo elaborado para designar uma região ou área superurbanizada, que congrega em torno de si uma articulação entre metrópoles, regiões metropolitanas e pequenas cidades, concentrando boa parte da população e dos serviços de um país. […] É importante compreender que o **conceito de megalópole** não envolve somente o espaço de uma cidade ou sua população ou até a interligação urbana de uma região metropolitana. […] no termo "megalópole", há o envolvimento de uma região ou área que abrange não tão somente várias grandes cidades, mas uma complexa ligação econômica, social e cultural, complexidade essa responsável por constituir uma densa rede urbana" (PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é Megalópole?"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-megalopole.htm>. Acesso em 15 de fevereiro de 2018).

Apple (1995), Vicentini e Lugli (2009), a expansão da escola pública acontece interligada ao processo de feminilização[21] do trabalho docente.

Não obstante, nos atentemos aqui para as reivindicações populares que também concretizam o processo de expansão da escola pública: salientamos ser importante destacar que tal iniciativa da educação pública e da formação humana para a classe trabalhadora, portanto, com o olhar em vistas no indivíduo, e não em sua capacidade servil de mão de obra, vinham sendo cunhadas no campo popular dos partidos políticos, dos sindicatos, dos movimentos sociais, entre outras organizações da classe trabalhadora, pelos próprios trabalhadores. Nesse tempo histórico, inclusive, Maria Lacerda de Moura é uma figura da militância política e educacional, com base no trabalho como principio educativo e propositivo a emancipação dos sujeitos trabalhadores (BRANDÃO, 2007).

Outro movimento importante de destacarmos, para entender a função docente na contemporaneidade, é a difusão do imperialismo de um estado-nação, como dominante da hegemonia capitalista vigente, migrando para o mercado – ao passo que se descentraliza de uma nação, se centralizada no mercado global. Os organismos internacionais, que surgem após períodos de guerras do século XX como instâncias apaziguadoras para a paz, e, que, na verdade, podem ser tomadas como estratégias de centralização do capitalismo global, como forma de manter a hegemonia mercantilista.

Dentre as várias conferências, reuniões, documentos, propostas e metas autuadas pelos organismos internacionais, a educação ocupa centralidade nas discussões, como proponente para a formação de um tipo de homem contemporâneo, no entanto, subdivido em tipos de trabalhadores. Na contemporaneidade, o projeto de homem ou de humanidade envolve, agora,

---

[21] "Na literatura especializada sobre gênero e trabalho, são utilizados, alternativamente, dois significados diferentes para a categoria de feminização das profissões e ocupações, que se correspondem com metodologias e técnicas distintas para a coleta e análise de informação pertinente. Um significado quantitativo que optamos por denominar de feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos feminização que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época" (YANNOULAS; 2011). Importa notar que antes de Yannoulas, outros estudos no Brasil atribuíram sentidos opostos aos conceitos de feminização. Ver Hypolito, 1997; Louro (1988) e Lopes (1991), e feminilização, Tambara (2002), por ela adotados.

diversidade de gênero, etnias, classes, nações, culturas. Essa integração ou inserção da diversidade no projeto de escola adentra sob a égide de muitas lutas ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX; e demarcado pelas crises do capital e pela devastação das guerras ao longo do século XX, que desintegra e desestrutura nações inteiras – principalmente economicamente.

A educação vem pautada nos documentos oficiais dos organismos internacionais, arraigada a projetos de sociedade e integrado ao projeto capitalista. Ao se direcionar a educação, atribuem pontos estratégicos para a formação de professores, aos conteúdos escolares com foco na aprendizagem tácita, e promove as avaliações de larga escala – como forma não só de manter um controle político sobre o trabalho docente, mas como forma de atribuir sentidos à função e ao trabalho de ensinar.

Autores como Mariano Enguita (1989), David Hamilton (1992), Hebert Klibard (1980a; 1980b), Antonio Moreira e Tomaz Silva (1999) e o próprio Ralph Tyler (1974) – este último numa perspectiva tradicional capitalista da organização da escola – nos permitem observar que o modo de organização da escola pública se relaciona de diversas formas ao modo de organização do trabalho nas fábricas, ao longo das mudanças e transformações do século XIX e XX, que explicam também o movimento no início do século XXI. Nessa lógica, no processo em que se insere a utilização de novas tecnologias, sobretudo, tecnologias digitais, essas demandas vão adentrando ao espaço escolar não somente para os próprios sujeitos das escolas fazerem uso [externo][22] das novas tecnologias que surgem a todo instante, em uma sociedade que cria demandas para seu uso e consumo, mas também, como exigência da formação do trabalhador.

Tal função infere na formação e atuação do exercício docente, muito mais relacionando com o domínio do uso, portanto, com a aprendizagem, do que com o conhecimento sobre todos os processos relacionados à tecnologia, como por exemplo, o seu uso, a constituição, a precisão na história da sociedade, as contradições econômicas, sociais e culturais, etc.; em um sentido que tome o movimento do senso comum para a consciência filosófica e

[22] Concluímos ser importante acrescentar o termo “externo” entre colchetes, de forma a salientar a não chegada concreta das tecnologias digitais ao espaço escolar de forma a atingir seu cotidiano nas dimensões integrais, universais e de qualidade.

pedagógica (SAVIANI, 2000; 2008), incluindo o instigar questionamentos de seu uso, consumo, ressignificações, reformulações, ações produtoras e criativas.

Neste contexto, chegamos então a um ponto importante. O paradigma da aprendizagem sempre esteve presente nas intenções da pedagogia humanista moderna, a partir do liberalismo e positivismo, e que se intensifica com a eclosão da Escola Nova[23], sobretudo, no Brasil, no construtivismo, com a teoria de Piaget (SUCHODOLSKI, 1992; DUARTE, 2001). Como bem assinala o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (iniciado em 1993 e concluído em 1996), para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organizado por Jacques Delors (2004, p. 14), para o século XXI, era necessário enfrentar os desafios do novo século:

> Assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo […] e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

As leituras em Piaget (1971, 1975, 1994) nos permitem entender, que a educação é planeada não sob princípios de aprender de forma que se possam potencializar as resultantes do conhecimento, em um processo de apropriação e entendimento filosófico da realidade, mas, sim o de aprender a desenvolver as estruturas ao longo da vida. Para Duarte (2001, p. 30), a pedagogia escolanovista, traz que a teoria do aprender carrega em si o objetivo e a perspectiva de que os indivíduos realizem a aprendizagem por si mesmo em que, “aprender sozinho seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia” (DUARTE, 2000, p. 32).

Assim, ao aluno está à missão em desenvolver um método de “aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados”, em um

---

[23] Trataremos deste movimento, enquanto corrente, mais a frente.

processo que Saviani (2000, 2008) chama a atenção como apropriação dos conteúdos, de modo que forme não só o caráter, as habilidades e as capacidades manuais e intelectuais dos sujeitos, mas a consciência e compreensão filosófica da realidade historicamente construída – em nossa visão, importantes para a constituição da autonomia do ser social. O "aprender a aprender" toma em si, características para atender as demandas desafiadoras da realidade mediada pelo mercado de trabalho do século XXI.

Para este enlace histórico, cabe aqui vincular o conhecido Relatório Delors, viabilizado para o início da década de 1990, como um fato que contribui para conceituar e orientar a lógica do aprender nos documentos oficiais que organizam a educação nas diferentes esferas, nos diferentes países, pela lógica da globalização, e que contribui para grandes investidas neoliberais na educação pública. O Relatório organizado por Delors (2004) assinala as pretensões dos pilares da educação, estabelecidos pela UNESCO, destacando, primeiro, o aprender a viver: "Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade" (p. 19). Logo em seguida, o relatório delineia para que e em que a aprendizagem está focalizada e objetivada:

> […] aprender a conhecer. Tendo em conta as rápidas alterações provocadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, e há que conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar, profundamente, um reduzido número de assuntos. […] aprender a fazer. Além da aprendizagem de uma profissão, há que se adquirir uma competência mais ampla, que prepare os indivíduos para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos. […] aprender a ser. […] dado que o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo. […] mão deixar por explorar nenhum dos talentos […]. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador […] (p. 20).

E esse novo formato que molda a função do professor, se relaciona com os vários projetos de educação que se confrontam, demarcando como resultante de processos históricos que disputam diferentes concepções de sociedade. É importante relacionar esse processo com as formas de produção

econômica e relações de produção social que se modificam ao longo do tempo, e exigem um novo formato de homem, volátil não apenas ao seu tempo, mas às necessidades do mercado e da propriedade privada.

Essa educação ao longo da vida, marcada pelo “aprender a aprender” estabelece novas relações entre docente-discente, atribui ao professor o papel de animador e articulador da aprendizagem, e estabelece uma nova relação com o conhecimento, caracterizada como pragmática e fluída (RODRIGUES, 2014), também volátil e tácita, e não mais centrada no ensino do conteúdo historicamente produzido pela humanidade, em que o trabalho do professor se relaciona diretamente com o conhecimento científico, ressignificando novas formas do esvaziamento da função docente.

A função do professor não somente se modifica ao longo da contemporaneidade, como acumula diversas concepções de sociedade e de homem, no projeto de educação que se insere nas escolas públicas, que hegemonicamente giram em torno das demandas do capitalismo, não perde o papel de exemplo a ser seguido – porém, em relações que tomam um distanciamento ainda maior da sociedade, diante da crise do capitalismo imputada a crise do estado, gerando também uma crise à figura do professor como funcionário público.

A função do professor tem estado então, acumulada entre a polivalência fordista, o especialista taylorista, e o empreendedor toyotista, imputando uma flexibilidade diante das novas necessidades e exigências do capital, disfarçadas de novas exigências da comunidade e da era digital. Sintetizando, é a função para formar certos tipos de trabalhadores para o mercado de trabalho– entre polivalentes, especialistas e empreendedores, mas, também, em uma perspectiva maior que os divide em trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais. Cabe ao professor lidar com essas projeções de homem, como também ser esse homem contemporâneo – em um contexto que o responsabiliza por todo o projeto da aprendizagem, na disputa entre diversos projetos de educação. Parte de sua função está em empreender a educação com boa adaptabilidade, de forma volátil, criativa, com compromisso e envolvimento (CNE, 2019; 2002; 2006; Ramos, 2001).

Essa nova função e novo modelo de professor resulta em um processo em que Michels, Shiroma e Evangelista (2011) tecem a tese da

desintelectualização do professor, com políticas de formação de professores cada vez mais centradas na formação prática, colocando esta em oposição à teoria. Para a prática, estão sendo exigida a disposição do professor em “improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (p. 27).

Na contemporaneidade, os projetos que vão surgindo contra a hegemonia estão relacionados com as teorias materialistas, sobretudo marxistas, e, portanto, relacionam suas bases nas relações de classe. Tais projetos, desmembrados nas pedagogias socialistas e anarquistas, tentam romper com os paradigmas que vinham surgindo com o capitalismo.

Um dos mais influentes projetos de escola advindos das teorias dos revolucionários russos (Vladimir Lênin, Nadezda Krupskaya, Moisey Pistrak, Anton Makarenko), o Polonês Suchodolski, e do italiano Antonio Gramsci; e na América Latina, já no fim do século XX, com, por exemplo, o cubano José Martí. No Brasil, mais demarcadamente, Maria Lacerda Moura, Florestan Fernandes, e a pedagogia das Escolas Itinerantes dos Movimentos Campesinos e a Escola Nacional Florestan Fernandes; Paulo Freire e o movimento da educação popular e da pedagogia libertadora, entre outros, além de intelectuais da atualidade, pensam na formação do homem politécnico, nos servem como projeto que se contrapõe ao modelo de cidadão burguês.

O homem politécnico, ao contrário do homem polivalente, não se subdivide no trabalhador intelectual e no trabalhador manual. O conceito de Educação Politécnica surge em Karl Marx, em que o filósofo alia uma educação intelectual, a uma educação corporal e uma educação tecnológica, em caráter científico. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática” (MARX, 1983, p. 60).

A educação assume em si, princípios de ser pública, gratuita, obrigatória e única para a juventude, objetivando o rompimento com o monopólio da cultura burguesa sobre o conhecimento. Mais adiante, assume também o caráter de laica. A função social do professor está centrada na formação omnilateral (multilateral e integral), que assume como princípio fundante para a formação humana, possibilitando aos sujeitos a capacidade e a oportunidade

em produzir ciência, arte e técnicas; e ainda a integração entre escola e sociedade, de forma recíproca, e tornando a comunidade como um todo e educativa ao sujeito omnilateral (KRUPSKAYA, 2017; PISTRAK 2008; 2009; 2015; SHULGIN, 2013; MAKARENKO, 2012; E GRAMSCI, 1978a; 1978b; 1995; 2006).

Toma sentido, para nós, ressignificando nas relações humanas de constituir em cada indivíduo a humanidade presente na realização do conhecimento enquanto fenômeno histórico, possível de ser apropriado por qualquer pessoa. A omnilateralidade da educação, em síntese, trata-se de uma formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à superação da divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, valoriza a unidade criativa entre teoria e prática (CIAVATTA, 2014).

A polivalência se resume a um momento necessário na pedagogia politécnica, e é entendida com implícita. No entanto, na estrutura capitalista, a concepção de polivalência está atribuída às capacidades dos sujeitos ou indivíduos desempenharem muitas ou múltiplas funções profissionais e diferentes (CRUZ, 2017). O professor polivalente assume uma função em lidar com a aprendizagem, de modo formativo do indivíduo flexível, adaptativo, e disciplinador; com possibilidades de ensinar a aprendizagem de tudo, a todos.

Essa polivalência se relaciona diretamente no tipo de trabalhador possibilitado a formar. Relacionados diretamente com as concepções do “aprender a aprender”, incluindo, a aprendizagem do empreendedorismo, quando este não pode ser um especialista de uma área de conhecimento útil ao mercado de trabalho, ou não lhe é condicionado possibilidades de emprego, saberá inovar e utilizar a criatividade para gerar renda e, portanto, cooperar com a circulação a produtividade do capital. O empreendedorismo gera a concepção de um indivíduo, então, que é:

> […] o protagonista de sua própria história, uma espécie de arquiteto de seu próprio caminho e que, conhecendo o mundo dos negócios e do mercado de trabalho, poderá se sair melhor e ser um vencedor dentro do sistema da livre iniciativa. […] e estimular o empreendedorismo nos jovens para que não fiquem à espera de um emprego ou venham a descobrir o que querem da vida tardiamente (COAN, 2014, p. 143).

Dessa forma, os indivíduos são mantidos inclusive, economicamente ativos desde a juventude, aumentando sua fase de produtividade. Essa expectativa de inovação e criatividade, conforme já afirmamos acima, recai sobre o professor. Essa condição reforça os estímulos em responsabilizar os professores pela gerência da educação, sem que se espere o apoio do estado capitalista, sobretudo, o investimento financeiro. O meritocracismo[24], então, que se justifica como princípios para a formação do profissional polivalente, empreendedor e/ou especialista, torna-se também um paradigma vigente para a educação contemporânea.

É importante observarmos que, cada um desses tipos de indivíduos, e, portanto, conceitos, não surgem na era contemporânea do capitalismo, marcado no século XX para o início do século XXI. São conceitos que irão surgindo, se desenvolvendo e sendo aprimorados no decorrer da história, e, portanto, desde o início da modernidade, e que se tornam também categorias cotidianas do trabalho docente. O trabalho docente, na contemporaneidade, se estrutura em torno de um projeto de educação difuso ao projeto hegemônico de sociedade e de homem – para alimentar o mercado global, trabalhando e consumindo.

Observando a materialidade da lógica em que se concretiza o capitalismo, as condições materiais – de vida, incluindo as circunstâncias concretas, reais do poder de aquisição que os sujeitos irão ter de capital não só financeiro, mas como também cultural e social – é que se engendra ao indivíduo para qual tipo de papel social, sob o discurso do ideal meritocrático neoliberalista, em que dificilmente um indivíduo consiga modificar os rumos de sua história, quando relacionados à lógica de como a estrutura e superestrutura da sociedade capitalista funcionam.

---

[24] "A globalização acirrou a competitividade entre países e empresas e a educação passou a ser sinônimo de produtividade. As dimensões humana, cultural, artística e filosófica, que delineiam a formação para a cidadania […], têm dado lugar, exclusivamente, ao preparo para o trabalho, sem se preocupar com a autonomia e a felicidade dos sujeitos. O fator competitivo, essência da meritocracia, também se tornou mais uma causa de estresse no sistema educacional de nível básico[…]. Educadores/as e estudantes são cobrados, sem a contrapartida que lhes garanta valorização e qualidade da educação com equidade. Para a CNTE, a meritocracia neoliberal tem por objetivo escamotear as desigualdades nos sistemas de educação, sobretudo do ponto de vista da garantia dos insumos, que correspondem ao custo-aluno-qualidade. Tenta-se, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. Essa mesma ideologia é contra as políticas afirmativas de direitos, ora em curso no País, mas, ainda assim, mantém espaço nas decisões dos sistemas públicos de ensino" (CNTE, 2013).

A escola, portanto, desde o início da modernidade vai se tornando uma forma de controle social, sobretudo, das massas, na medida em que vai expandindo e permitindo a educação pública escolar da classe trabalhadora. Tal fator permite conceituar a escola como um meio de controle das massas (conceito de Gramsci), e aprimorado como aparelho reprodutivo do estado (conceito de Althusser), em sua historicidade, e posteriormente em levantar diversos estudos quantitativos, que vão entender como a escola se torna esse espaço de reprodução e controle massivo do Estado burguês (Bourdieu, Passeron, Bowles e Gintis) – já na segunda metade do século XX.

No entanto, a história é formada por processos, fenômenos e fatores objetivos e subjetivos que compõem as contradições da realidade. Nessas brechas é que surgem propostas, a cada momento histórico (momento este formado por processos, fenômenos concretos, sujeitos, ideias, concepções e históricos em si), que viabilizam movimentos filosóficos, intelectuais, militantes, com possibilidades de instaurar outra realidade histórico-social, estabelecendo um levante de ideias, fatores e fenômenos contra a hegemonia vigente.

As chamadas teorias da resistência surgem na segunda metade do século XX, posterior ao surgimento das teorias da reprodução, apontam uma série de fatores e possibilidades que fomentam a escola como um espaço também de contradição. Em sua formação histórica, e, portanto, onde se estabelece relações que viabilizam a disputa por projetos de educação classicistas, e com possibilidades de mudanças nas mais diversas esferas sociais das diversidades de gênero, raça-etnia, e cultural, afirmando-se como espaço de resistência.

Preenche-se o trabalho docente como reprodutor de técnicas de aprendizagem, mas, que na contradição do cotidiano e na relação humanizadora possibilitada pelo conhecimento, viabiliza transformações de histórias de vida de indivíduos, e oportuniza as comunidades escolares ser parte da disputa do percurso da história da humanidade – ainda que em esferas individuais, e/ou, ainda em esferas em longo prazo.

Portanto, na contemporaneidade, com o capitalismo e as correntes filosóficas que fomentam e possibilitam à manutenção de sua vigência hegemônica, as pedagogias socialistas surgem como ideações influentes no mundo inteiro, fazendo referência aos projetos concretizados – em momentos

históricos, como proponentes, e posteriormente como consequentes de processos revolucionários – na União Soviética, e atualmente, na América Latina, em Cuba, no Uruguai, para a manutenção de uma escola pública e formação do homem revolucionário. Há ainda projetos ligados a grupos e movimentos, que não se consolidam em um estado, mas são referências de práxis revolucionária, para um projeto contra-hegemônico, de formação do homem revolucionário, e do homem-coletivo, como no Brasil.

No Brasil, especificamente, em seu processo histórico e na conjuntura atual, essas resistências são viabilizadas no interior de movimentos sociais, e não se consolidam na escola pública institucionalizada como gerenciada pelo estado, e para toda a classe trabalhadora que é deixada à margem da sociedade. Podemos citar as escolas públicas campesinas ligadas aos movimentos do campo, como as Escolas Itinerantes do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e de comunidades de assentados da reforma agrária, escolas que funcionam no interior das comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas. E entre a massiva das escolas públicas, há ainda as ações individualizadas de sujeitos e de grupos, para a formação de um projeto de escola para uma sociedade revolucionária, formada por homens-coletivos.

Outro projeto de escola que viabiliza ações alternativas baseada em princípios democráticos, que atua nas brechas e nas contradições do cotidiano escolar, está o escolanovismo, no Brasil, influenciado pela filosofia de John Dewey, criador da Escola Nova, nos Estados Unidos. O escolanovismo no Brasil se consolida em um movimento por uma educação democrática, integrado ao humanismo moderno, e tem considerável importância no processo histórico da escola pública contemporânea brasileira, se opondo ao que representava uma educação tradicional, e, portanto, que limitava o avanço e o desenvolvimento industrial e tecnológico no Brasil.

> […] a concepção iluminada pelas ideias escolanovistas é inserir-se na veiculação do humanismo moderno entre nós. […] Anísio Teixeira afirmava o industrialismo, também como diretriz da vida moderna, além da tendência democrática na qual o respeito à personalidade se assenta. […] ele estabelece a concepção de educação a orientar a nova escola, em vista da globalização industrial, tecnológica e urbana, enfim, capitalista (ARAÙJO, 2009, p 211).

O movimento da Escola Nova assinala uma pedagogia progressista para seu tempo, determinando uma posição contrária ao que se denomina como pedagogia tradicional, e o formato de organização que vinha delineando para formação de trabalhadores para as indústrias, marcado pelo viés de organização fordista-taylorista, representado e encabeçado por Bobbit e Tyler (SILVA, 2015). No Brasil, a pedagogia Escolanovista é singularizada pelo Movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

> […] duas concepções pedagógicas que orientam e que estiveram, mas estão em confronto no âmbito da educação brasileira […] fundadora de qualquer teoria educativa: trata-se do humanismo tradicional, sobretudo em sua vertente cristã, e, de outro, do humanismo moderno, sobretudo o assumido pela teorização escolanovista, que aportou no Brasil a partir dos anos de 1920, concepção esta que se encontra ancorada no andamento da modernidade, cujos fundamentos mais decisivos se situam em Rousseau (1720-1778). (ARAÙJO, 2009, p. 192)

Na essência, a pedagogia escolanovista não rompe com os princípios bases que mantém a estrutura e congruência da lógica capitalista e se alia às tradições liberais e positivistas, mesmo estabelecendo como base e princípio uma escola científica para toda a população. Seu acontecimento é importante para a expansão da educação pública, em um processo de democratização do estado burguês, e também para desenvolver ideais para a formação do trabalhador especialista e empreendedor. Para este movimento, uma nova investida na formação de professores é condicionada pelo ser culto, que busca conhecimento sozinho, pragmático ao seu cotidiano, na instrução do “aprender a aprender”.

Para a concretização das pedagogias focadas na formação do trabalhador polivalente, especialista e/ou empreendedor, é importante destacar o desenvolvimento da pedagogia tecnicista, behaviorista, estimulada pela Teoria do Capital Humano, que se concretizam especialmente na América Latina com início do período das ditaduras militares vivenciados. Após abertura política nos países do continente, o próprio mercado global se modifica, e o neoliberalismo adentra na organização escolar. Freitas conceitua esse processo como neotecnicismo.

Coadunando com Freitas, adotamos o termo neotecnicismo para a retomada do próprio tecnicismo, sob a orientação de uma nova base que

reestrutura a forma de organização e funcionamento da educação. Mantendo e fortalecendo as relações de produção e reprodução do capitalismo, que se refletem diretamente nas formas de relações sociais. À exemplo de como esse fenômeno reflete social, percebemos que:

> O ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; [...] a "nova escola" que necessitará de uma "nova didática" será cobrada por um "novo professor" – todos alinhados com as necessidades do "novo trabalhador"; [...] tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no "operacional" nos resultados – a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p.127).

Em meio ao avanço do capitalismo sobre as formas de organização da escola, e, portanto, do trabalho docente, as próprias pendências "deixadas" pela modernidade, não resolutas em tempo e herdadas pela contemporaneidade, diversas crises da sociedade, sobretudo das desigualdades sociais e as consequências da exploração incontrolável e irremediada dos recursos naturais que colocam em estado de emergência as condições de vida e sobrevivência do planeta, e da superexploração da mão de obra humana, cooperam para o surgimento de diversas crises sociais, científicas, políticas e econômicas. Essas crises adentram aos espaços da educação formal e vão atingir a função da escola, e ocasionar o surgimento dos paradigmas que fomentam a crise da escola pública – que se tornam grandes responsabilidades consequentes do trabalho e da má formação de professores.

Essas relações geram consequências no sentido do trabalho docente e nas relações engendradas com o projeto de escola pública. A relação com os sentidos filosóficos e sociológicos do pensamento pedagógico, com as relações de produção e paradigmas sociais que adentram o pensamento pedagógico, formatam o conteúdo do trabalho docente. Que consequências ocasionam como sentido do trabalho docente para o professor? É o que queremos compreender neste trabalho.

Algumas sínteses históricas para compreender os sentidos do trabalho docente

A síntese de todo o pensamento e análise nossa, construída até aqui, como um dos objetivos deste capítulo, é entender o processo e as disputas que engendram um projeto de escola pública e as categorias que constituem sentidos atuais para o trabalho docente. Percebemos que o sentido – político – atribuído ao trabalho docente é também ocasionado pelo processo histórico contextualizado. É preciso temporalizar esse trabalhador da atividade de educar, ensinar e instruir, para entender como é constituído o sentido do trabalho.

O sentido atribuído (ou a falta deste) ao trabalho, hoje, pode e está relacionado com as veemências do processo de transição da Idade Média para a Moderna. Os pensamentos pedagógicos e políticos atravessam a história, destacando o próprio humanismo como forma e conteúdo desses pensamentos, podemos dizer, se recriando, se adaptando, se contextualizando, na transição e disputa entre projetos de sociedade para vir a ser ou continuar hegemônicos. Há uma transição da forma sistêmica de se organizar a sociedade e o trabalho, como também há possibilidades de se posicionar contra o modelo hegemônico que forma o indivíduo que faz esta disputa societária com outras ferramentas. A materialidade constitui, também, as possibilidades.

O trabalho docente vai se transformando junto à própria transformação do sentido do trabalho na sociedade moderna – entre princípios constituídos no humanismo tradicional cristão e humanismo moderno, relacionando-se com uma função estritamente ligada à religiosidade e/ou ao estado moderno. São entoantes que se tornam sentidos constituídos a partir dos paradigmas sociais vigentes, atribuídos como a qualidade e a perfeição que todo indivíduo deve atingir, cooperando para o bem de um projeto de sociedade em disputa.

O que queremos dizer é que os paradigmas sociais são importantes para o modo interpretativo com que a sociedade lida para a organização (ou organizações) do modo de pensar as relações econômicas, políticas, sociais, e a inferência na cultura, entre a relação objetiva-subjetiva dos indivíduos/sujeitos.

Na medida em que a sociedade se desenvolve, reestrutura as formas de organização da educação escolar, passando a centralidade dessa organicidade da concessão central da igreja para o estado, e, que, a propriedade privada vai tomando outros sentidos para a organização e manutenção de poder social, político e econômico, a educação escolar se afasta da comunidade, e se aproximando desse projeto que pensa na objetividade para boa organicidade social.

Contraditoriamente, a educação escolar pública se expande para projetos mais próximos às classes marginalizadas social e historicamente – o projeto de escola próximo à comunidade, mas organizado centralmente pelos princípios e estrutura da Igreja Católica, sem garantia de que a escola fosse um espaço público e gratuito. Negros e mulheres, por exemplo, tinham acessos restritos e condicionados ao sistema escravagista e ao patriarcado. Hypolito (1997) afirma que o processo de feminização e proletarização do trabalho docente são fenômenos importantes para a expansão da escola pública. Ao mesmo passo que se distancia das comunidades, na medida em que se torna gerida pelo estado – que é um movimento, no entanto, contraditório, já que a educação vinha sendo planeada sob a lente da elite, para a elite, e, portanto, estava longe de ser democrática e popular.

De maneira em que a centralidade passada para os princípios e estrutura do estado moderno, ampliam-se, expandindo assim, o acesso à escola pública a toda sociedade, pouco a pouco, condicionado a fatores históricos ligados às demandas do mercado. A escola não deixa de ser elitista logo que o estado moderno passa a organizar a educação pública. E essa mudança na realidade histórica também está ligada às lutas sociais com pautas classistas, raciais e de gênero. Não somente o público atendido vai se ampliando com a expansão da escola pública moderna, mas o público que passa a ser professor também se torna diversificado: primeiro entre classe e gênero, posterior a etnia/raça e posição política. Essa diversidade em um perfil socioeconômico e estético na figura do professor também se torna determinante para justificar as precárias condições de trabalho e carreira, baixos salários, a ênfase na afirmativa da identidade vocacional.

Essas condições vão alterando o sentido do trabalho docente: a ambivalência entre a profissionalidade e a função servil vocacionada coadunam

com a função social da escola em lidar com o conhecimento. Essa ambivalência entre função e sentido, provoca um processo histórico que modifica o prestígio social das professoras em relação ao mesmo prestígio social que um professor homem obtinha, frente à burguesia.

De certa forma, e em certas condições, possibilita criar o prestígio entre a classe trabalhadora, mas ainda insuficiente para manter um vínculo com a comunidade. As relações de classe e a meritocracia são determinantes importantes: na sociedade em que o mérito se torna um paradigma importante, e que estudar condiciona sentidos sociais de ascender não só socialmente, mas economicamente; o vínculo com a classe trabalhadora se torna mal visto, socialmente, por estar imbricado de sentidos contraditórios ao mérito de se esforçar por suas próprias capacidades, e sair da condição de classe trabalhadora.

No entanto, na modernidade, a docência permanece com um sentido ligado à cientificidade do conhecimento. A escola era – ou ainda é – o lugar do saber científico, expresso como conhecimento escolar. Esse ponto é importante para entender o sentido do trabalho: mesmo envolto pela ambivalência entre a profissionalização e a vocação, é a figura do professor o titular e a autoridade do conhecimento, e, portanto, o responsável pelo ensino. Essa relação é intrínseca para o próprio sentido de ser estabelecido entre professor e trabalho, o que queremos afirmar como fenômeno que fortalece um sentido da docência, não no formato conjuntural que temos hoje, mas na historicidade das potencialidades de emancipação política que a escola carrega em sua história.

É importante salientar nesse processo que, a feminização e a proletarização do trabalho docente, descentraliza a organização do trabalho pedagógico, e sistematiza o trabalho docente sobre os anos e idades com que o professor venha lidar, gerando, na história da docência, uma hierarquia institucional.

Que hierarquiza o próprio conhecimento entre o ensino primário (destinado ao ensino para crianças, e atribuído a mulheres como função similar à função feminina naturalizada na sociedade patriarcal, relacionadas às atividades domésticas, maternais e do lar) e ensino secundário (destinado a homens em um primeiro momento, mas, que, no decorrer dos processos

históricos, ainda se divide por área de conhecimento, na medida em que mulheres vão se formando para lecionar disciplinas da área de humanas, enquanto que aos homens é condicionado o ensino das ciências da natureza e matemática).

Hierarquizando, inclusive, formas de contrato, de carreira e de salário. São fatores que fortalecem as justificativas com base nas atribuições vocacionais para manter o trabalho das professoras sob-baixos salários, mas também sua formação elementar para o exercício da docência.

Esses fatores são importantes para o desenvolvimento de mecanismos de controle do trabalho docente na esfera global – por via do estado, e, pelo mercado na atualidade, utilizando as avaliações de larga escala, as condicionantes formalizadas do sistema meritocrático que premia e rotula escolas com base nos resultados das avaliações, e que fortalece o discurso do fracasso escolar. As condicionantes relacionadas à vocação permitem, ainda, manter estruturas naturalizadas, que se adaptam a condições precárias de atuação profissional, e em processos de desvalorização dos profissionais docentes. São fatores que inferem no prestígio social sobre como o professor é visto (aferido por questões de classe), e que, em nossas hipóteses, sofrem modificações sobre o seu sentido social.

Desse processo histórico entre o sentido do trabalho docente, o que podemos aferir entre as hegemonias que estiveram e estão vigentes, e que o professor nunca esteve como protagonista nos processos de se pensar um projeto oficial de educação e um projeto de escola pública, e, portanto, no projeto de sociedade, aferindo interferências no pensamento pedagógico que constitui a sociedade. O professor está no cerne entre as disputas de projetos, como figura importante, mas, sob uma estrutura hierárquica – fator que deve ser evidenciado para, inclusive, estabelecer relações mais próximas e vínculos com as classes que sempre estiveram na marginalidade do percurso histórico da humanidade.

Mesmo na atualidade, quando lhe é dado como atribuição profissional legal constituir um projeto político-pedagógico para a instituição escolar em que vai atuar, junto aos seus pares, esse processo está, por diversas maneiras, preenchido de burocracias que estagnam o processo de autonomia e interferem na relação entre a escola e comunidade – como o que um projeto

político-pedagógico pode conter ou não como documento legal, atribuições financeiras, requisitos curriculares e de avaliações externas que devem ser cumpridas, carga horária “pesada” para o professor, trabalho intensificado pelas diversas demandas sociais que adentram a escola, condições precárias de trabalho, metas externas e relacionadas a organismos internacionais, entre outras novas exigências que devem ser atendidas.

Nessas condições, tanto o trabalho do professor, quanto o projeto de educação escolar estão condicionados a uma hegemonia e hierarquia econômica, cultural, política e social. Tais inferências, em nosso olhar, contribuem para inferências que mantêm o controle e intensificam o trabalho docente, alterando o sentido do trabalho docente – que perde a relação política e pedagógica com o conhecimento, na função social que a própria escola sofre, historicamente, além de cooperar para o afastamento da escola da comunidade em que está localizada.

Recuperando os diversos movimentos históricos e os diversos projetos de sociedade que adentram a escola, em meio às condições concretas da realidade que as instituições vivem hoje, sobretudo, as que atendem as comunidades localizadas em áreas de fragilidade socioeconômica. A crise da escola pública vivenciada na contemporaneidade vinculam também as crises no sentido de ser professor. A crise ou a perda do sentido do trabalho docente se condiciona à crise do conhecimento escolar, e as circunstâncias provocadas pelos paradigmas da subjetividade, da aprendizagem e do pragmatismo, além da responsabilização da educação escolar, portanto, todos os ônus recaem sobre o professor.

Refletindo essas contextualizações, a partir de Suchodolski (1992), que, ao fazer uma análise das grandes correntes filosóficas, entende a pedagogia da essência como a condutora pedagógica do humanismo tradicional cristão, configurada pela disciplina; Ação externa para o interno e a heteronomia na formação dos indivíduos, e a pedagogia da existência, como pautada na liberdade, na ação interna para externo e na autoeducação.

Para entender melhor a síntese que fazemos do humanismo na contemporaneidade, utilizamos a ideia do autor, ao explicar o porquê a pedagogia da existência, que ao tornar-se base da hegemonia global, não

consegue concretizar os ideais da igualdade, liberdade e fraternidade a todos os indivíduos,

> Não levava a uma concepção que procurasse transformar as condições existentes, nem a um ideal de vida individual ou social. A pedagogia moderna caracteriza-se quer por uma tendência para identificar a vida individual à educação, que por tendência para defender as posições tradicionais da pedagogia da essência (SUCHODOLSKI, 1992, p. 95).

Pela conjuntura que ora conseguimos explanar, o projeto de escola da contemporaneidade, centrado no mercado, cooptado por ideais ligados aos direitos humanos, e, ainda, às interferências político-religiosas, inatistas, cai no que Suchodolski (1992) chama de “erro histórico” ao tentar unificar tais concepções de mundo, sem levar em conta que, para isso, seria necessário modificar todo o modelo hegemônico vigente, portanto, romper com o capitalismo:

> O pensamento pedagógico perde-se quando escolhe a pedagogia da existência, quando opta pela pedagogia da essência e quando tenta unir estes dois princípios em função das condições históricas e sociais existentes. A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida cotidiana acima do nível atual (p. 98).

Em síntese, organizamos a estrutura organizativa da escola, sob a égide 1) do humanismo tradicional cristão, que orienta o campo educacional brasileiro, com força, até o início do século XX; 2) humanismo moderno, ascendente nas nações europeias a partir do século XIV, e ganhando força com a eclosão do iluminismo; e 3) a contemporaneidade, engendrada as diversas composições de correntes filosóficas e políticas, e herança mais próxima do humanismo moderno, porém, moldada pelas novas composições do neoliberalismo. Nas três sínteses estruturais, apresentamos nossas teses sobre o sentido político do trabalho docente, pautada em cada uma delas.

Humanismo tradicional cristão:

- Quem organiza a estrutura escolar: a religião. No Brasil, a Igreja Católica, entre os carmelitas, oratorianos, franciscanos e, principalmente, os jesuítas. Controle condicionado à Igreja.
- Centralidade da educação e do ensino: filosofia e teologia
- Relação com a comunidade: projeto para a elite, orientação das famílias, conversão dos povos pagãos.
- Sentido político da educação e da escola: formar o homem temente a uma divindade religiosa, bondoso, caridoso, gentil, culto e adaptativo.
- Condições de oferta de ensino e trabalho escolar: Igreja condiciona boas estruturas adaptativas ao público que atende.
- Função do professor: tutor, mentor, relaciona-se diretamente com o ensino e a educação do conhecimento.
- Sentido político do trabalho docente: centrado no conhecimento para um projeto de sociedade e a Igreja.

Humanismo moderno:

- Quem organiza a estrutura escolar: o estado moderno. Controle condicionado ao estado.
- Centralidade da educação e do ensino: conhecimento da ciência, da razão e da história.
- Relação com a comunidade: distanciada da comunidade, na medida em que se aproxima do estado moderno burguês.
- Sentido político da educação e da escola: formar o homem moderno e ativo a um papel social.
- Condições de oferta de ensino e trabalho escolar: o estado não condiciona estrutura uniforme. As estruturas que oferece são condicionadas ao perfil do público que atende.
- Função do professor: profissional agente do estado.
- Sentido político do trabalho docente: ambivalente entre a profissionalização e a vocação e centrado no conhecimento para um projeto de sociedade.

Contemporaneidade e o neoliberalismo:

- Quem organiza a estrutura escolar: estado globalizado (integrado ao mercado e aos organismos internacionais). Controle condicionado ao controle e as avaliações de larga escala.
- Centralidade da educação e do ensino: aprendizagem de habilidades e competências.
- Relação com a comunidade: intenção de ser pública e universalizada, mas é distanciada da comunidade.
- Sentido político da educação e da escola: formar um tipo de trabalhador.
- Condições de oferta de ensino e trabalho escolar: o estado não condiciona estrutura uniforme. As estruturas que oferece são condicionadas ao perfil do público que atende. Função do professor: quase que o único responsável pela educação, perde a função central do conhecimento. Animador, mediador da autoaprendizagem subjetiva.
- Sentido político do trabalho docente: esvaziamento, prolixidade ou perda de um sentido.

Sob a influência do humanismo moderno e as inferências do neoliberalismo, cria-se um paradoxo sobre a função social do professor que lida com princípios formativos da intelectualidade e dos papéis a serem exercidos na sociedade, entre o dual manual e o intelectual. Não cabe ao professor pensar nesse tipo ideal. Mas lhe cabe a forma que pensará na execução desse projeto de sociedade e sistematização desse tipo ideal de trabalhador que o mercado requer.

Desta forma, nos compete uma reflexão sobre o papel que o professor exerce socialmente: este é um indivíduo intelectual com as funções sensitivas, ou um indivíduo do trabalho pragmático, que apenas executa o projeto de sociedade? Não há respostas a serem dadas aqui, mas é uma pergunta que fundamenta as lutas atuais sobre o lugar e o papel do professor na sociedade contemporânea frente às lutas populares de valorização dos profissionais da educação. Diante disso, nossa preocupação centra no sentido do trabalho docente, pautando a centralidade do nosso debate em torno da preocupante deslocamento de sentido da docência, não somente para os professores, mas, também, para a sociedade atual.

Para os próximos capítulos nos cabe dar continuidade ao debate em torno do professor da educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, observando categorias que se formam no processo histórico, e que possibilitam explicar os sentidos do trabalho docente constituídos por estes sujeitos.

Desta forma, nossa atenção se volta para os processos e consequências das morfologias do trabalho e a reestruturação docente, as disputas da escola dual e a expansão e universalização da escola pública e o projeto de Homem que visa formar, a autonomia dos professores da educação básica na constituição de um projeto de escola, o esvaziamento do sentido da escola, conceito de ensino e aprendizagem, a entrada do mercado na educação pública. Para tal, é também necessário mergulhar no projeto de educação da SEDF, compreendendo as disputas e correlações de forças políticas que fomentam uma orientação e organização do cotidiano do trabalho nas escolas públicas do DF.

CAPÍTULO III – SENTIDOS POLÍTICOS DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DA SEDF: RESISTÊNCIAS E DISPUTAS HEGEMÔNICAS

Meu estado de espírito sintetiza estes dois sentimentos [otimismo e pessimismo] e os supera: sou pessimista com a inteligência, mas otimista com a vontade. Em cada circunstância, penso na hipótese pior, para pôr em movimento todas as reservas de vontade e ser capaz de abater o obstáculo. […]
É preciso atrair violentamente a atenção para o presente do modo como ele é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade.
Antonio Gramsci

Até aqui, para compreensão do nosso objetivo em compreender os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola, foi necessário realizar uma investigação histórica nos aparatos filosóficos políticos que constituem a escola pública hoje, cunho de nossos estudos nos capítulos anteriores, coadunando com o conceito de sentido que é construído no movimento da materialidade da vida da humanidade moderna. Tais discussões nos permitem compreender multideterminantes que constituem o trabalho docente e seu sentido, em uma configuração de um projeto de escola em disputa.

A saber, os processos e consequências das morfologias do trabalho e a reestruturação docente, as disputas da escola dual e a expansão e universalização da escola pública e o projeto de Homem que visa formar, a autonomia dos professores da educação básica na constituição de um projeto de escola, o esvaziamento do sentido da escola, conceito de ensino e aprendizagem, a entrada do mercado na educação pública passam a ser nossa lente orientadora para este capítulo. Ao estruturar estas multideterminantes na relação com o objeto, na sua forma e conteúdo diacrônico e anacrônico, objetiva nossa leitura para interpretar e analisar o projeto de educação pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal e as categorias que engendram o cotidiano do trabalho docente.

Para este capítulo, utilizamos da pesquisa documental dos registros escritos da SEDF, para nos auxiliar na leitura categórica, enquanto perspectiva metodológica, em fomentar dados atentos às mediações, contradições, a

totalidade e o movimento da dialeticidade entre as posições dos grupos que encabeçam documentos orientadores, e constituem disputas por uma hegemonia no modo de fazer a educação pública acontecer.

Tal movimento foi importante para captar não só a materialidade, como também a essência e as contradições do fenômeno em investigação, e chegar ao concreto-pensado sobre o projeto de educação pública. Da totalidade apreendida até aqui, percebemos que as temáticas sobre burocracia e gerencialismo, projetos em disputas sobre o papel social da escola e as correlações de forças, fomentam não só um projeto de sociedade, mas revelam a complexidade do cotidiano do trabalho docente enquanto campo de exercício de sua função.

Na leitura dos dados, as palavras mercado, crítico e emancipação aparecem como indicadores importantes para entender os sentidos políticos estabelecidos para a função social da escola e a educação como direito. São também indicadores fomentadores de um sentido político da formação da cidadania – no limbo da disputa hegemônica e contra-hegemônica.

Logo se constituem questionamentos sobre qual é a função da escola, qual o conceito de cidadania que se elabora, qual o tipo de homem que se quer formar, e, portanto, qual o tipo de sociedade que se projeta. Recordando que perguntas como “a escola que temos é a escola que queremos?”; “a escola que temos é a escola proposta por quem?” e “quem a constrói, como a constrói, por que a constrói e por quem a constrói?” são questionamentos como parte do método acolhido por nós, como forma mediadora que materializam o trabalho docente.

Estado e trabalho docente: algumas discussões para análise

Quando pensamos em estudo sobre um projeto de Estado, é necessário lançar um olhar crítico sobre as ações e posições dos sujeitos envolvidos nos processos, no decorrer da história. Essa atenção se deve porque os programas e políticas públicas fomentadas estão ligados ao cenário mundial globalizado, e as forças neoliberais que tangenciam nas decisões dos governos de estado, levando a interferências no cotidiano da população, inserido em uma totalidade de tomada de deliberações. Para nós é evidente que a sociedade não recebe

tais políticas sem pestanejar posições e ações favoráveis e contrárias, levando em conta à própria materialidade com que se lida nas relações entre o abstrato e concreto efetivamente e o principio gramsciniano de que o Estado é formado por sociedade civil e sociedade política, e, que, por mais que na lógica gerencialista se tenha princípios de regulação que geram controle do trabalho, no ato, há sempre.

Assim, estudar projetos de sociedade é também estudar o Estado e analisar a sua ação pública, compreendendo lógicas que interveem na constituição da identidade que articula e forma a sociedade, na medida em que esta também forma o Estado. Considerando, inclusive, que o professor da escola pública ocupa espaço no estado enquanto sociedade civil e política, como representante do Estado próximo a uma comunidade, em seu cotidiano. Esse fator coincide com o paradigma que discutimos no capitulo anterior, de que não cabe ao professor pensar no tipo ideal de projeto de sociedade, mas lhe cabe a forma com que pensará na execução desse projeto de sociedade.

Quando estudamos o projeto de educação pública de um governo de Estado, ou propriamente deste, compreendendo seu contexto e processo histórico, é preciso levar-se em conta a divisão de classe, a realidade socioeconômica, as projeções e dimensões culturais, os diferentes ramos de produção da localidade, a produção de consumo, o investimento na formação, as condições de trabalho, o currículo evidenciado, o formato de gestão *aplicado* nas escolas e nas Secretarias de Educação, a valorização profissional. O projeto por trás da formação dos sujeitos – levando em conta todo o aglomerado do público atendido como estudante, mas também, do público que trabalha com a educação, o perfil e o projeto de homem que se deseja formar, entre outros elementos determinantes.

Como vias de método, a análise do objeto precisa levar em conta as abstrações que perpassam esses diferentes componentes. Embasada nas próprias ideias de Marx (2008; 2009), e a exemplo de seu estudo sobre a economia política com foco na produção de vida da sociedade, para nós, estudar a escola pública sem levar em conta a disputa de classes e as veemências do mercado mundial do século XXI, as correlações de forças nestas disputas e que nem sempre são antagônicas, não se chegaria ao concreto pensado, mas se manteria em categorias simples do concreto

representado e preso às abstrações que aparentam uma realidade maçante do trabalho docente, sem entender as relações de disputas de projeto de sociedade que interferem no sentido de ser professor.

Chegar à análise real de um projeto de Estado requer olhar o todo, perfazendo o movimento da dialeticidade com os dados, entre o que se aparece e o que se concretiza, nos exigindo partir do concreto abstrato e chegar ao concreto pensado, permeado por mediações, abstrações e totalidade(s). Marx afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de multideterminantes, isto é, a **unidade** do diverso”, e que o cuidado com o concreto é justamente porque “[…] aparece no pensamento, como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida” (MARX, 2008, p. 260) **grifo** nosso.

Um projeto de educação pública de Estado mostra também uma realidade e a função social que fomenta. No caso do Distrito Federal, há uma condição de escolas bem estruturadas e bem equipadas, um investimento na valorização profissional – carreira, salário e formação profissional, e uma organização do trabalho burocrático atento ao trabalho pedagógico, que proporciona melhores ações para o trabalho de ensinar, em comparação aos dados que são apresentados nas diversas pesquisas realizadas em outros estados, como podemos perceber entre as que são organizadas e desenvolvidas por Oliveira e Vieira (2012).

Há abstrações, mediações e totalidades que fomentam esse concreto representativo do ser professor e da condição do trabalho docente. O sentido do trabalho docente não é somente afetado pelo adoecimento dos professores ou influenciado pela identificação com o conhecimento na relação do ensino e aprendizado, ou pelas inferências de uma categoria que encontra possibilidades de construir pela base, uma gestão democrática e um projeto de escola, por exemplo. Há um objeto a ser investigado mais a fundo.

A análise entre o concreto abstrato e o concreto pensado nos permite elaborar conceitos compostos por categorias. O nosso objeto – o projeto de escola pública – se encontra sempre presente, pressuposto sobre o que aparece. Um ponto de partida poderia ser a ideia que está no cotidiano de que a escola está ruim porque temos maus professores, no entanto, precisamos da escola e dos professores, porque ambos são importantes para a sociedade –

deve-se valorizar o professor. O conceito de escola que temos – do senso comum ou do pensado filosoficamente, a escola torna-se também categoria simples. E como conceito, está composto e é elaborado por categorias.

Por ser categoria simples, não significa que tenha uma independência histórica ou natural, ou mesmo anterior às categorias concretas que surgem (MARX, 2008) – como a função da escola, a função do professor, o trabalho docente. A escola, como categoria simples que passa a existir na sociedade com o surgimento do próprio humanismo, é também concepção de escola no sentido geral. Mas é preciso entender que concebida social, econômica e politicamente sob essa simplicidade, se torna uma categoria histórica, contemporânea, como são as condições que produzem essa abstração. Logo, a escola, a função da escola, a função do professor, o trabalho docente são conceitos complexificados pelas multideterminantes categóricas.

Estado como categoria simples apresenta em si um conceito econômico e político constituído historicamente, permeado por multideterminantes. O projeto de educação pública de um Estado é elaboração complexa, engendrado pelas multideterminantes e pelas categorias concretas. Para chegar à categoria concreta pensada, é necessário lidar com as nuances da totalidade das políticas globais intencionados pelas forças produtivas e pelas relações de produção social, mediadas entre o concreto abstrato - as representações, e as intenções pensadas para um projeto de sociedade.

Nas veemências da pesquisa sobre o projeto de educação, e das próprias políticas públicas, o formato para se educar as mentes intelectuais do homem-massa são desempenhadas na função social historicamente constituída por lutas e disputas entre diferentes grupos e diferentes classes. Nosso foco da pesquisa está na escola pública e no projeto de educação. Para este capítulo estimamos interpretar e analisar o projeto de educação da SEDF e as categorias que engendram o cotidiano do trabalho docente.

Discorrendo pela ampla bibliografia e pesquisas sobre políticas públicas, políticas de Estado[25], são perceptíveis que as políticas e os programas que

[25] BALL, 2014; BALL, MAINARDES, 2011; AKKARI, 2011; BORÓN, 1994; BRZEZINSKI, 2008a; 2008b; COSTA, 2002; DOURADO, 2008; 2011; FÁVERO, 1996; LIMA, 2010; FERNANDES, BORGES, 2008; ROBERTSON, 2009, 2012; 2013; ROBERTSON, DALE, 2011; ROBERTSON; VERGER, 2012; DALE, 2004; 2010; PERONI, ADRIÃO, 2005; PERONI, 2006, 2015; OLIVEIRA,

surgem estão envoltos da formação de professores, das avaliações de larga escala, do currículo e da gestão educacional. O arremetimento desses elementos revela a grande investida em torno de um projeto de sociedade: formar o cidadão ativo, flexível e criativo para o mercado, um empreendedor (FREITAS, 1992; DEWEY, 1959; KUENZER, MACHADO, 1984).

Em se tratando das políticas públicas da formação inicial – central para a aplicação de um modelo de gestão, de currículo e atingir os escores desejados para as avaliações de larga escala – essas vêm seguindo o movimento de políticas neoliberais, confluentes no globalismo mundial, em vias de seguirem uma linha de organização da educação em uma nova gestão, maior autonomia para as escolas, e maior responsabilização dos docentes pelos resultados exigidos na educação (OLIVEIRA, 2010b; 2011; OLIVEIRA, VIEIRA, 2012; HYPOLITO, 2003; 2008; 2011; FREITAS, 2003; 2007; FREITAS, 2012).

A lógica tem sido a de reestruturar programas da década de noventa, repetindo velhas táticas regulatórias ao trabalho e à formação docente, seguindo experimentações, superações de limites, muitas vezes motivados pelas crises financeiras, ou mesmo a provocada tese sobre o fracasso escolar e a culpabilização por parte dos professores, a isenção do Estado de sua responsabilidade e centralidade como os que “estão realmente agindo” em favor da melhoria da educação, e que nos alerta Patto (1999), agindo por melhorias para quem? Oliveira (2010b) nos lembra de que as campanhas de qualificação da formação docente se fundamentam no baixo desempenho dos alunos, e nos exames avaliativos de larga escala.

> Las constantes campañas a favor de la calidad de la educación pública -que se fundamentan en el bajo desempeño que presentan los alumnos en los exámenes nacionales-, que apelan a los voluntarios para contribuir a mejorar los indicadores de rendimiento escolar, terminan por promover un sentimiento de incompetencia en los profesores, provocándoles la sensación de que sus dominios no son peritos y de que su trabajo posee un nivel cercano a la improvisación.

As leis e diretrizes das políticas públicas de formação de professores refletem condicionantes sócio-históricos, divididas em duas linhas tênues

---

2010b; 2011; WERLE, 2014; SHIROMA, 2000; 2014; FREITAS, 2003; 2007; FREITAS, 2012; EVANGELISTA, 2014.

(OLIVEIRA, 2010b), entre a perspectiva que interessa em progredir a educação em uma formação global, sólida e qualificada do cidadão, e uma melhora em responder os objetivos do desenvolvimento e de acúmulo de capital.

Esta segunda visa uma formação mínima e aligeirada, que permitem ao trabalhador docente se manter vigente e atualizado às exigências da formação de profissionais para o mercado. A primeira não rompe com a formação neotecnicista, e, portanto, nem com a lógica do lucro máximo do mercado neoliberal. Mas se adapta a ele, ocasionando nas próprias perceptivas da segunda linha de objetivos para a formação de professores. Ambas denunciam "a relação mecânica entre capacitação de professores e rendimento escolar presente nas políticas públicas" (OLIVEIRA, 2010c).

Pesquisadores renomados apostam em uma formação pautada para a prática docente, trazendo a necessidade de se angariar mudanças nas estruturas institucionais formativas e nos currículos (GATTI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). As ações se pautam numa perspectiva de combater a fragmentação na formação, com base nas ciências e nos diversos campos disciplinares, mas para uma formação pautada na articulação objetiva de um projeto de formação de professores, pautado na função social da escola: "ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil" (GATTI, 2010).

O que Gatti (2010) traz como crítica é a necessidade em se olhar e cuidar do discurso de formação adotado pelas políticas públicas, que formam e convencem o docente da centralização do fracasso escolar estar em suas mãos. No entanto, olhar para a formação do professor, visando sua prática escolar, fundamentada apenas em uma formação de valores, articulação curricular entre as ciências e a prática pedagógica não são suficientes.

> A ênfase excessiva do que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo (Freitas, 2000), 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, dando margem para a definição de políticas educacionais baseadas exclusivamente na qualidade da instrução e do conteúdo. Essa medida no processo histórico da formação de professores nos leva a perceber que as condições reais de trabalho não têm sido levadas em

> consideração, ao se pensar e fomentar políticas públicas para a categoria docente (FREITAS, 2003) **grifo** nosso.

Em síntese, é como se o trabalho docente do professor da educação básica acontecesse somente dentro da sala de aula. Ao se falar da docência na realidade brasileira, estamos falando de trabalhadoras (entendendo que a maior parte do professorado é feminina) que estão inseridos em uma jornada com dois ou três turnos e baixos salários, além das defasagens de condição e qualidade do trabalho, e nos subsídios materiais pra exercer o ofício docente. Diante desse contexto, Freitas (2003) afirma também que há uma exigência quanto aos:

> […] limites e às possibilidades das propostas alternativas na sociedade atual, e quanto à impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo.

Nesse sentido, se refere à necessidade em olhar para uma formação que oriente e tenha o trabalho como categoria central a ser pensada, bem como ao se propor políticas de formação para os professores. Em nosso ponto de vista, é necessário olhar para uma perspectiva de uma formação pela práxis política e pedagógica, que envolva o caráter contributivo no sentido do trabalho vivo e da função social da escola, para o professorado. Uma formação que *uniciza* a teoria e a prática para o trabalho docente, tornando o saber, a prática, as habilidades, as competências pedagógicas como categorias inerentes ao trabalho, e não como eixos fundantes, que reduzem o trabalho docente à prática pedagógica da sala de aula.

Objeto e caminhos da análise documental

Trabalhamos com os documentos publicizados pela própria Secretaria de Educação do Distrito Federal até o primeiro semestre do ano de 2018, alojados no site do próprio órgão e do SINPRO-DF (Sindicato dos Professores do Distrito Federal), tendo sido selecionados para leitura diversos materiais. Para a análise contida neste capítulo, nos remeteremos a quatro documentos orientadores do trabalho docente, e do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo que está à frente do governo de estado:

1) Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota;
2) Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos “Pressupostos Teóricos”, “Educação Infantil”, “Ensino Fundamental: anos iniciais”, “Ensino Fundamental: anos finais”, “Ensino Médio”, “Educação de Jovens e Adultos”;
3) Planejamento Estratégico da Secretaria de Educação do Distrito Federal 2015-2018;
4) Relatório de Gestão 1º ano Quadriênio 2015-2018.

Os documentos Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota e Currículo em Movimento da Educação Básica foram construídos em um processo que se inicia em 2008 e vai até 2011, entre Grupos de Trabalhos e plenárias constituídos pelos professores da educação básica, e servidores das regionais e da sede da SEDF. Tiveram um tempo de formulação e reformulação, um período de execução para a avaliação e apropriações e ajustes, e a efetivação da política como Política de Estado, com sua implementação a partir de 2013. A formulação destes documentos perpassam, então, pelos governos José Roberto Arruda e Paulo Octavio (2007-2010 - chapa eleita filiada ao DEM - Democratas), Rogério Rosso[26] (2010 – antigo PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, atual MDB – Movimento Democrático Brasileiro), e Agnelo Queiroz e Tadeu Filippeli (2011-2014 – PT – Partido dos Trabalhadores/ antigo PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, atual MDB – Movimento Democrático Brasileiro).

O Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota leva esse nome em homenagem ao professor da rede pública de ensino, assassinado em 20 de junho de 2008, por traficantes locais, quando, então, diretor do Centro de Ensino Fundamental Lago Oeste, atual Centro Educacional Professor Carlos Mota. É composto por uma apresentação sobre o processo de constituição do documento, e de sua função orientadora e organizadora da estrutura organizacional da SEDF, atribuído de uma concepção de educação, missão e objetivos institucionais.

Investe em uma sistematização sobre os sujeitos do processo do educativo, conjunturando uma comunidade escolar localizada em um território,

[26] Em 2010, a chapa Arruda e Paulo Octavio foi cassada por esquemas de corrupção. Rosso é eleito para governo provisório, por voto indireto, pela Câmara Legislativa do Distrito Federal.

e dos desafios e perspectivas para estes, na construção de um processo coletivo. Realiza uma apresentação da organização do sistema de ensino, conforme a estrutura da Lei 9.394/96 (LDB-EN), abordando dados e indicando metas e apoio para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Faz orientações para a formação dos profissionais da educação, centrada no espaço escolar e na figura do professor. Apresenta como funciona a gestão administrativa e pedagógica de cada parte que envolve o espaço escolar. E encerra com uma operacionalização entre a realidade e as metas a se atingir até o término de 2014 – localizando aqui o documento em um período.

O Currículo em Movimento da Educação Básica é constituído a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, composto pelas inferências e referências teóricas e metodológicas. Está organizado a partir dos eixos transversais denominados de "educação para a diversidade", "cidadania e educação para os direitos humanos", "educação para a sustentabilidade". As áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza como os eixos integradores, objetivos de aprendizagem e os conteúdos prescritos a cada etapa e série/ano.

É dividido então em oito cadernos, sendo eles: 1) Pressupostos teóricos; 2) Educação Infantil; 3) Ensino Fundamental – anos iniciais; 4) Ensino Fundamental – anos finais; 5) Ensino Médio; 6) Educação Profissional e a Distância; 7) Educação de Jovens e Adultos; 8) Educação Especial[27].

Os documentos Planejamento Estratégico da SEDF e Relatório de Gestão 1º ano Quadriênio 2015-2018 foram constituídos com a participação de servidores da SEDF, dentro de um período de elaboração útil para a orientação da gestão de Rodrigo Rollemberg e Renato Santana (2015-2018), eleitos sob filiação ao Partido Socialista Brasileiro – PSB. Até o fechamento do ano de

[27] É necessário observar que esta etapa da pesquisa foi desenvolvida concomitante ao processo de atualização dos Currículos em Movimento em adaptação às normativas da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, aprovados ao final do ano de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP nº 2/2017). Foi publicada ao final de 2018 uma segunda edição, contendo uma revisão dos conteúdos, mantendo a perspectiva crítica e pós-crítica da primeira edição de 2013. De certo, para este documento e para o processo de atualização, seria necessário elaborar uma análise que enriqueceria nosso trabalho. No entanto, devido ao tempo de consolidação desta pesquisa, não será possível realizar esta elaboração aqui, considerando que os objetivos de nossa pesquisa não estão somente no conteúdo, mas na forma e nos processos de elaboração e consolidação – e tendo em vista que esta nova edição ainda se encontra no início de sua execução.

2018, não foram encontrados disponíveis no site da SEDF e nem no site do SINPRO-DF, os relatórios referentes ao 2º e 3º anos do quadriênio 2015-2018[28]. Esses dois documentos, juntos consolidam menos de 100 páginas, o que, em referência aos dois primeiros apresentados, o PPP Carlos Mota tem 147 páginas, e os cadernos do Currículo em Movimento possui em média mais de 100 páginas cada caderno.

O Planejamento Estratégico da SEDF é um documento gerencial e orientador das direções a serem tomadas pelo o governo, utilizando de uma linguagem administrativa, denominando uma visão a partir de valores, visão de futuro, função social, objetivos estratégicos; e de um plano de suportes com estratégias, metas e plano de ação, relacionados aos objetivos estratégicos.

O Relatório de Gestão 1º ano Quadriênio 2015-2018, documento um pouco mais extenso que o anterior, é datado em fevereiro de 2016, apresenta as modificações estruturais da SEDF que passa a ser integrada a Secretaria de esporte e lazer, e um novo organograma, que em tese, não aparenta fazer grandes mudanças organizacionais – ao que caberia um olhar para esta gestão, mas o qual, não nos atentaremos aqui. No restante do documento, apresenta as ações desenvolvidas, relacionadas aos objetivos estipulados no Plano Estratégico, e faz quase nenhuma referência ao PPP Carlos Mota, mas aos programas que interpelam a educação a educação pública, mantendo a linguagem objetiva e administrativa.

Para realizar a interpretação e análise do projeto de educação da SEDF e as categorias que engendram o cotidiano do trabalho docente, foi realizada uma primeira leitura minuciosa dos documentos realizando alguns destaques e anotações, tomando conhecimento da totalidade do que os documentos expressam e as possibilidades de diferenças e semelhanças entre eles, bem como as correlações de forças para além dos grupos à frente para o Governo do Distrito Federal, mas que coadunem com as interpretações obtidas no segundo capítulo desta pesquisa.

---

[28] Cabe também explicar que no site oficial da SEDF não se encontrava disponível relatórios de gestão dos governos anteriores, concomitantes ao processo de elaboração e implementação do PPP Carlos Mota e do Currículo em Movimento. Considera-se que contribuiria com a nossa análise, no entanto, não impossibilita de realizar uma análise das disputas por um projeto de escola que fomentam o campo do trabalho docente.

Em seguida, outra leitura sistematizada fora realizada, traçando os destaques que atendiam critérios para responder aos questionamentos “a escola que temos é a escola que queremos?”; “a escola que temos é a escola proposta por quem?” e “quem a constrói, como a constrói, por que a constrói e por quem a constrói?”. Dos trechos destacados, foram então constituídos indicadores que concentravam termos retirados dos próprios textos, explanando uma ideia aglutinadora dos diversos trechos destacados, que respondessem aos nossos critérios, possibilitando revelar a totalidade observada nas duas leituras, e o movimento de mediações e contradições do projeto de educação da SEDF. Abaixo descrevemos como esses indicadores nos aparecem.

A educação como direito, sendo a possibilidade de acesso a todos, tornado-se um núcleo ideológico, aparente e abstrato presente em ambos os documentos, mas fomentados e anexados por palavras de conceitos e sentidos diferentes; e também como acesso aos demais direitos, como função estabelecida para a escola, e interpretada a partir do conceito de educação como direito que se estabelece. A partir disso, o projeto de formação humana aparecem interligadas a cidadania como eixo integrador e articulador de convencimento e consenso para a elaboração de um projeto ou um “tipo” de homem e mulher que se pretende formar, e ainda, do ser humano para a contemporaneidade. Elaborando um projeto de sociedade, podendo a qualidade da educação ser referenciada no mercado de trabalho ou uma qualidade referenciada nos sujeitos. A escola ainda é interpelada pela instrução, socialização e prática social coletiva, são fatores estabelecidos como parte das funções da escola como fator integrativo, em uma determinada perspectiva e ainda como protetora e educadora de forma articulada e pensada a partir das necessidades dos sujeitos localizados historicamente, e, portanto, assumidos como uma perspectiva.

Desta forma, conseguimos apanhar o formato da escola como um espaço histórico, de contradições entre os mesmo fenômenos, e, portanto, tem uma localização histórica no processo de desenvolvimento da sociedade; estabelecendo um contexto histórico e o conceito com que é utilizado é mediador e mediado de significados, articulados conjuntamente a outros elementos, e que elabora as compreensões da função da escola,

compreendendo as relações estabelecidas com a estrutura e superestrutura como potencializadoras e limitadoras para referenciar o projeto de educação pública que se objetiva;

A SEDF é compreendida enquanto estado e tem a função de orientadora dos elementos constitutivos e objetos estabelecidos como uma função unitária para educação pública no DF. Desta forma, estabelece como elementos fundamentais na orientação da organicidade do projeto da escola, o diálogo aparece como elemento potencializador para a constituição de princípios; a democracia como forma referenciada nos sujeitos estabelecendo determinantes na gestão de um projeto de educação, e a responsabilização como política de comprometimento e empenho com o trabalho pedagógico. Desta forma, as dimensões política e pedagógica, econômica e pedagógica e administrativa e pedagógica, como conceitos pares nos documentos, são indicadores de apreensão da complexidade das disputas por um projeto de escola, e a compreensão sobre estas como determinantes na função da educação pública.

E no contexto para os professores, se conjuntura um lócus complexo de trabalho, em que se estabelecem relações entre ensino, aprendizagem e conhecimento, como significados e sentidos importantes para conceber a função da educação pública, e que estão em disputas. Os documentos nos levam ainda a compreender um cenário de possibilidades e fragmentações outorgadas e reivindicadas, na perspectiva do trabalho pedagógico com centralidade na função docente, concebendo conceitos de valorização profissional, ao articular o sentido da escola e o sentido do professor.

Para lançar um olhar interpretativo apreendendo a busca quantitativa e qualitativa, fizemos dois movimentos. O primeiro de realizar esta sistematização em um quadro, relacionando os indicadores uns aos outros, e também, como aparecem nos diferentes trechos do documento, aplicando diferentes cores para cada indicador, e enumerações para facilitar no processo de sistematização, conforme podemos perceber no “Quadro 1”, que demonstra trecho desta análise.

QUADRO 1: Demonstração da análise documental	
Documento Projeto Político-Pedagógico Professor Calos Mota	
Unidade 1 – educação como direito / acesso a todos (conceito)	
Pré-indicador (destaques)	Indicadores relacionados
[…] a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, não apenas os aspectos cognitivos. Deve reconhecer que, como sujeitos de direitos e deveres […] (p. 19) […] a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano. (p.19)	6 – instrução, socialização, prática social coletiva (função) 11 – diálogo como elemento constitutivo de princípios 2 – cidadania em sua plenitude (tipo de homem) 3 – possibilidade de acesso aos demais direitos (função)
[…] procedimento: contribuir para transformação de estudantes em sujeitos de direitos […] (p. 25)	2 – cidadania em sua plenitude (tipo de homem) 3 – possibilidade de acesso aos demais direitos (função)
Fonte: SEDF, 2013b. Elaboração própria.	

Um segundo movimento foi o de manter a sistematização nos quadros, separando quais indicadores apareciam ou não em cada documento, permitindo de uma visão geral e interpretativa dos dados. Essa sistematização pode ser vista no “Apêndice D”.

Com indicadores marcados, outro mapeamento também foi feito para verificar em que partes do conteúdo eles se relacionam em si, e cursando as interpretações e análises. Para uma sistematização didática, e a partir do que percebemos da totalidade da análise, com a organização dos conceitos e contextos, aglutinamos os indicadores em núcleos, tomados como categorias interpretativas dos documentos, buscando responder nossos objetivos:

1) princípios constituintes da função da educação pública;
2) elementos e fundamentos constituintes da função da educação pública;
3) disputas pela função da educação pública; e
4) educação pública como projeto de sociedade.

Esse mapeamento pode ser melhor compreendido no “Quadro 2”.

QUADRO 2: Mapeamento dos indicadores por núcleo, nos documentos	
Indicador	Nucleo
1 – educação como direio / acesso a todos (conceito) 3 – possibilidade de acesso aos demais direitos (função)	PRINCÍPIOS
4 – qualidade referenciada aos sujeitos (conceito) 5 – espaço histórico / espaço de contradição / localização histórica 9 – Trabalho coletivo / Trabalho pedagógico 10 – referenciais em temas estruturais / estrutura e superestrutura 11 – diálogo como elemento constitutivo de princípios 14 – dimensão política e pedagógica (função) 16 – valorização profissional 17 – dimensão econômica e política (função) 18 – dimensão administrativa e pedagógica (função) 19 – responsabilização	ELEMENTOS E FUNDAMENTOS
6 – instrução, socialização, prática social coletiva (função) 7 – função protetora, educadora 8 – orientação / elementos constitutivos / objetivos (função) 12 – função / ensino / aprendizado / produção de conhecimento 14 – dimensão política e pedagógica (função)	FUNÇÃO DA ESCOLA
2 – cidadania em sua plenitude (tipo de homem) 13 – democracia referenciada nos sujeitos 20 – cidadania referenciada no mercado de trabalho - capitalismo (tipo de homem)	PROJETO DE HOMEM E MULHER
Organização nossa.	

Para apreender os sentidos na análise documental, utilizamos dos aparatos das obras dos próprios marxianos e gramscinianos, apoiados na estrutura de análise da linguagem em Bakhtin compreendendo aqui que nossa função é a de realizar uma internalização do conteúdo e do sentido expressos nos documentos a ser apanhado e efetivado pelos sujeitos no chão da escola – portanto, concebendo aí, uma visão de mundo. “A apropriação do sentido das políticas educacionais, seja nos documentos escritos ou nos loci de sua realização prática, realiza-se lastreada em algumas referências conceituais” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 87).

E por isto, a nossa análise exigirá a contextualização da conjuntura e o confronto entre os documentos, objetivando chegar ao concreto pensado dos documentos: que sentidos expressam estes textos orientadores para a escola pública, compreendendo que a língua não se encerra em si, e os sentidos ali empenhados não se limitam ao dito e escrito. E por isto, demarca-se nesse trabalho o sentido como a apreensão concreta, mas não findada, acrescentando que “na relação entre capital e trabalho, geram atribuições de sentidos diferentes à linguagem, assim como possibilidades diferentes de

elaboração de compreensões do mundo" (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 93), compreendendo que há leituras de mundo em prática.

A seguir, passaremos a análise de cada um desses núcleos.

1) Princípios constituintes da função da educação pública da SEDF

No conjunto dos documentos analisados, percebe-se logo no início de todos eles que o princípio constitucional da educação como direito são assumidos, se relacionando com a condição fundamental de ser acessível a todos, e como possibilitadora de aquisição aos demais direitos. Contudo, a forma como esses princípios são constituídos se engendram entre significados e sentidos diferentes, entre os termos relacionados nos documentos, e que fomentam o contexto e as intenções políticas em seus momentos históricos de disputa de um projeto de educação pública.

O *PPP Professor Carlos Mota* (SEDF, *2011*), afirma esse princípio e objetivo na seguinte forma:

> *Nossa rede pública de ensino trabalha no sentido de atender ao imperativo constitucional […] a educação deve contemplar as diversas dimensões que formam o humano, […] a ética, a artística, a física, a estética e suas inter-relações com a construção social, mental, ambiental e integral do desenvolvimento humano […] Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes.*

A intenção de atender a Constituição Federal, no princípio da educação como direito, fortalece essa característica como elemento orientador da educação pública. Conforme o texto discorre, se estabelecem princípios de direito para a constituição e formação integral do sentido humano, para as possibilidades das relações sociais, como agentes de construção política, cultural e científica.

Esses princípios são compositores das possibilidades de ações dos sujeitos na sociedade. São estabelecidos no documento princípios que possibilitem uma educação pública de formação integral, formando o sujeito intelectual, político, cultural e cientificamente, mas também humanamente –

"*respeito à dignidade humana, valorizando a diversidade*" (*PPP Professor Carlos Mota*, SEDF, *2011*, p. 26). Há princípios de apropriações do conhecimento e que nos possibilitam entender as intenções de transformações sociais, para acesso ao que historicamente é negado e possibilitado às diferentes classes sociais, e pela formação humana e sujeitos de direito.

O *Currículo em Movimento da Educação Básica* (SEDF, *2013*), documento que estabelece a base curricular da Secretaria de Educação, reafirma esses princípios, no mesmo sentido, estabelecendo a integração com os sujeitos que constituem os documentos, em seus momentos históricos, integrando também, reconhecimento destes que constroem essas bases orientadoras. A função do ensino e da aprendizagem de conhecimentos e conteúdos passa a ter sentido estabelecido com esses princípios, traçando finalidades que proporcionem a formação dos estudantes:

> *Na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento, caracterizada pela circulação de um grande e diversificado volume de informações e que se proporcione maior grau de autonomia e se ampliem as condições para o exercício da cidadania e, consequentemente, para o desenvolvimento da nação (Currículo em Movimento, Caderno Ensino Médio, SEDF, 2013, p. 14)*

O princípio de que a educação é um direito, e não um privilégio, reafirmado ao longo dos textos diversas vezes, é referenciado nos indivíduos que compõe a comunidade escolar, e, portanto, a qualidade da educação deverá estar atenta às peculiaridades que integram a escola e a comunidade a que pertence.

Entende-se que na democracia, a participação da comunidade são elementos integradores da constituição de uma educação pública baseada na gestão democrática e participativa, que possibilitam a orientação sob a forma a qual essa qualidade de educação referenciada deverá ser construída.

A ideia é que a se escola torna da comunidade, e esta, identifica-se com essa e seu papel social, estabelecendo relações de responsabilidade, participação, cuidado e valorização da educação e dos sujeitos integrados a esta. Diante dessas intenções, afirma também como papel da escola ser educadora e protetora dos sujeitos sociais, e integrada aos movimentos e as

organizações comunitárias, possibilitando ressignificações da função social da escola.

A educação é afirmada como direito referenciado nos sujeitos e nas necessidades e possibilidades, desconstruindo afirmativas que naturalizam processos das desigualdades sociais e da exclusão escolar. Esses princípios se tornam orientadores da constituição de projeto de escola articulado e integrado à comunidade.

> *[…] a garantia de direitos, contemplando as diversas dimensões da formação humana, no comprometimento de diferentes atores sociais com o direito de aprender, reconhecendo os(as) estudantes como sujeitos de direitos e deveres e na busca da garantia do acesso e da permanência dos(as) estudantes com sucesso. […] a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens […] em articulação com os projetos político-pedagógicos (Currículo em Movimento, Caderno Pressupostos Teóricos, SEDF, 2013, p. 14).*

Os documentos enxergam a necessidade de uma construção coletiva do projeto político-pedagógico, com intenções de pertencimento, sendo, em nossa análise, coerente com esses princípios ao estabelecer formatos participativos e integrados na constituição desses documentos – observando que tanto o "*PPP Carlos Mota"* quanto o "*Currículo em Movimento"* foram construídos com, e a partir de amplos debates, assegurando a participação das unidades escolares, das unidades regionais e dos demais profissionais da SEDF. No entanto, é necessário considerar que, por se tratar de outra forma de se fazer política de âmbito participativo e novas formulações no conteúdo da educação básica, sem, portanto, modificar a forma com que a escola é organizada.

> *[…] escola cidadã preocupada com a mudança do contexto social por meio de maior diálogo com a comunidade […] possibilidade percebe a comunidade como participante ativa da construção do processo educacional […] construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio (Currículo em Movimento, Caderno Pressupostos Teóricos, SEDF, 2013, p. 26).*

A Educação integral ganha sentido político que possibilite a visibilidade social a grupos e segmentos, que historicamente, não são enxergados como

sujeitos de direitos. A concepção de educação integral expande ao conceito de tempo integral, e ganha forma e intenção referenciada no público que a escola atende. A SEDF possibilita uma visão de projeto de educação pública integrada à realidade, e às necessidades sociais e de uma escola que atue com princípios objetivos dialogados com a escola.

Tais princípios se articulam, com os objetivos do ensino-aprendizagem referenciadas nesses sujeitos, em um contexto que possibilite integrar que o conhecimento também é pertencente à comunidade, entendidos como sujeitos localizados na história. Objetivando que a escola se constitua diante de princípios que a integre como espaço de instrução, socialização, entendendo as expectativas e contradições que engendram seus sentidos, e também espaço de oportunidades, sobretudo, oportunidades negadas historicamente às classes sociais.

Referenciadas os princípios da educação como direito, pautada na gestão democrática e participativa, na formação científica, cultural, política e integral dos sujeitos, tornando a escola como espaço de pertencimento. A autonomia pode ser entendida como sentido político e pedagógico, possibilitadora de uma rede educativa. O sentido de educação como direito é constituído, então, com a intenção na formação de uma cidadania plena e consciente dos direitos e das possibilidades sociais, política e culturais; conceituando a escola como um espaço histórico e de contradições, localizada em um espaço-história, engendrada pelo trabalho coletivo e pelo trabalho pedagógico.

No papel de fomentar a instrução, a socialização, a prática social coletiva, protetora e educadora, e do ensino e aprendizado como apropriação e produção de conhecimento. O diálogo se torna um princípio constitutivo, e base para uma democracia e uma qualidade referenciada nos sujeitos da unidade escolar.

Os documentos "*Planejamento estratégico da SEDF 2015-2018*" e "*Relatório de gestão 1º ano Quadriênio 2015-2018*" reafirmam o princípio constitucional da educação como direito humano, e como perspectiva orientadora da visão, da missão, dos objetivos estratégicos, as estratégias e as metas da Secretaria de Educação. A partir disso, podemos ir percebendo sobre

como a educação como direito universal, tece sob outras perspectivas, e, portanto, constituindo outros sentidos.

> *[…] define a visão, a missão, os objetivos estratégicos, as estratégias e as metas desta Secretaria para o desenvolvimento da Educação a partir de uma perspectiva que a compreende como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, de modo a assegurar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do país e para a promoção da equidade […]indivíduo autônomo, crítico, inovador, empreendedor e com consciência (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016).*

A educação, nesses documentos, é afirmada como instrumento para estabelecer eficácia para a formação de indivíduos, para o desenvolvimento do país e promoção de equidade. Sob a análise da lógica positivista, no processo histórico da constituição da escola moderna, e a adentrada das necessidades de organização e formação da classe trabalhadora, tratadas no capítulo dois deste trabalho, são facilmente percebidas como epistemologia condicionante, fundante no pensamento da educação como direito humano. Para um propósito da formação individual do humano de atuar no desenvolvimento do país. Desta forma, a condição objetiva se torna orientadora, tornando as questões subjetivas condicionadas ao que podemos entender como o macro.

Na égide desse pensamento, o princípio estabelecido para a educação toma sentido econômico, fortalecendo o funcionamento estrutural da ordem progressivista, e da manutenção dos modos de produção, condicionando a formação para o trabalho no mercado e uma cidadania que possibilite o indivíduo "[…] *se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*" (*Relatório de Gestão 1º ano,* SEDF, *2016*). Trata-se de uma educação que coaduna com a forma atual de organização da escola pública, visa adaptar o conteúdo ao formato do que é possível adaptar, para exercer o trabalho formativo.

Embora estes documentos tenham uma extensão em termos de página muito menor que o "*Projeto Político-Pedagógico"* e do "*Currículo em Movimento"*, é composto de conteúdos que nos permitiram apreender os sentidos e significados. Se fomentam como princípios da educação pública no DF, em uma perspectiva de forma e conteúdo palpável de ser atingida, mais do que uma perspectiva muito nova, com conceitos de democracia ainda em

constituição. Nessas instâncias, as relações da estrutura e da superestrutura se fazem presentes, como determinantes de uma educação interligada às dimensões econômicas, administrativa e política do formato que a sociedade se organiza na posição do estado, perante a sociedade, como hegemônico.

Os princípios constituídos estabelecem, então, um conceito de cidadania e formação individualista, sendo, nesse formato, o meio de possibilidades de acesso aos demais direitos sociais. O ensino e a aprendizagem toma sentido com base na produção de um conhecimento útil para o desenvolvimento do capital e para a formação do indivíduo adaptativo, ativo, flexível e criativo. Nesse formato, entendemos que as intenções para a educação pública é o de instruir a formação de estudantes para uma socialização e uma prática social em que o indivíduo atue dentro do seu papel, na organização e desenvolvimento da sociedade.

> *[…] desenvolvimento da Educação a partir de uma perspectiva que a compreende como um direito humano e um instrumento eficaz para a afirmação e a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, de modo a assegurar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do país e para a promoção da equidade. […] de modo a possibilitar o prosseguimento de estudos e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de forma a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016).*

Ao trazer a educação como direito humano e partir daí, a construção dos sentidos políticos e os princípios da educação pública são tecidos com significados diferentes entre o que podemos organizar como primeiro bloco, expostos no "*Currículo em Movimento"* e o "*PPP Professor Carlos Mota"*, e o segundo bloco, com o "*Planejamento Estratégico 2015-2018*" e "*Relatório de Gestão 1º ano"*.

O segundo bloco que traz a análise dos documentos que estabelecem o plano da gestão da Secretaria de Educação no período de 2015-2018, constituindo princípios "costurados com as intenções do mercado", e que se divergem do primeiro bloco que estabelece o projeto político institucional em diálogo com o currículo como política orientadora da identidade da educação

pública de conscientização. Com base na verdade histórica, e, portanto, possibilitadora da formação de outros sujeitos para outra sociedade.

Aqui se configura a centralidade da educação pública escolar no projeto de sociedade. Pois essa se configura no “instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis”, observando que “[…] a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização” (GRAMSCI, 1995, p. 09).

Essa dualidade revela um antagonismo na disputa hegemônica e contra-hegemônica entre políticas estabelecidas como Política de Estado e políticas estabelecidas como Políticas de Governo, se configurando na própria disputa de um projeto de educação pública. As disputas podem ser entendidas aqui como práticas sociais, estas, as quais são constituinte e constituidora das relações sociais. Essas disputas acontecem, contudo, sob as repercussões do modo de produção hegemônico, o capitalismo, no movimento global, e que repercute nas políticas brasileiras. Tudo o que vai de prática intencional em investidas e tentativas de romper com esse sistema, posiciona-se como contra essa hegemonia.

Ao perceber que a construção e a constituição dos documentos que fundamentam a Política de Estado, caracterizam outra identidade para o projeto de educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal, organizada em outras referências democráticas e de participação popular de sujeitos envolvidos com o trabalho com a educação, permitindo assim, a participação direta de sujeitos múltiplos, que constituem, trabalham e estudam na Secretaria de Educação; entre as diversas unidades escolares, as regionais de ensino e a própria sede.

Esses documentos, em si, são formulados, então, por uma base de caráter popular, em espaços formativos, com uma visão crítica de mundo e que projeta uma perspectiva de rompimento com o modo de produção hegemônico, em que em nosso entendimento, possibilitam a ressignificação da educação e constituição de outro sentido de direito social. Tais condicionantes são propiciados a partir de elementos e fundamentos que possibilitam constituir uma base instrutiva, formativa e educativa para uma consciência crítica emancipatória, a partir das relações da verdade histórica, problematizadora das relações de desigualdades sociais.

Esse projeto, em si e em todo esse contexto, se forma como contra-hegemônico, estruturando uma prática social que entra no limbo da disputa por um projeto de sociedade que enfrenta todo o contexto e toda uma conjuntura que possui uma força global para constituir uma educação de manutenção da ordem social vigente.

Entender esses fenômenos de disputas antagônicas nos permite perceber, que mesmo conseguindo avançar na dimensão da Política de Estado, agindo para modificar consciência cultural e concepções conservadoras de escola que permanecem estruturadas no cotidiano, e também necessitam serem analisadas pelo movimento da contradição, , pois, mesmo que não se consiga modificar de imediato a forma com que a escola é organizada, pode atuar enquanto projeto contra-hegemônico na perspectiva de enfrentamento às diversas estratégias globais estruturais e superestruturais do capitalismo.

Podendo assim, levar o projeto a tornar-se tão tradicional e/ou tecnicista, ou ainda se perder, esvaziando-se do conteúdo histórico-crítico. E assim, não permutando outros sentidos para a escola pública, na afluência do cotidiano. O conteúdo é modificado mantendo a forma tradicional com que a escola moderna está pensada – para a lógica do capital.

Ocorre também a cooptação da própria crítica levantada entre os projetos contra hegemônicos, propugnada entre diversas correntes do pensamento político pedagógico, que constituem o discurso de transformação e as ações propagadoras de uma organização escolar propiciadora para a formação de indivíduos com conhecimento útil para o desenvolvimento e manutenção econômico do capitalismo.

É importante ressaltar aqui, que a educação tem possibilidades em si de transformação da sociedade tanto para manter a ordem vigente (modifica condições, perspectivas de formação, em dimensões que garantem a sustentação do capitalismo), quanto para modificar os modos de produção e as forças produtivas das relações sociais (APPLE, 2017).

Deste modo, a disputa hegemônica e contra-hegemônica se torna mais implexa no campo de embates sobre educação pública, e que complexifica o fenômeno na árdua constituição de um projeto de sociedade. Em Gramsci (1978; 1995; 2006), percebemos que essas disputas perpassam pelas

disputas ideológicas, e, portanto, a ideologia se torna uma categoria contraditória e superestrutural para entender a complexidade dessa disputa antagônica – e, consequentemente, para entender os projetos de educação em disputa.

Segundo o autor, a superestrutura constitui nas formações sociais a sociedade civil e a sociedade política. A sociedade civil é o conjunto dos organismos dos grupos dominantes, enquanto que a sociedade política corresponde aos instrumentos que estabelecem o comando da sociedade, em que Gramsci, caracteriza como o Estado e no aparato jurídico – podendo utilizar de mecanismos coercitivos que são utilizados não apenas no âmbito das ferramentas de estado, em trâmites burocráticos, administrativos e econômicos.

São utilizadas também no cotidiano, com atribuições morais, políticas e pedagógicas. Gramsci nos permite perceber que os atores envolvidos com a sociedade política e a sociedade civil desempenham uma função intelectual essencial nessas disputas,

> […] precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é:
> (1) Do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção;
> (2) Do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1995, p. 10).

Portanto, aqueles que estão à frente do Governo do Estado possuem em si melhores condições de estabelecer forças na disputa do controle da sociedade e do projeto de formação intelectiva que se objetiva executar. O poder de estado tem seus intelectuais orgânicos em posições de fundamental importância para restabelecer estratégias e ações de manutenção dos meios de produção, das forças produtivas e das relações de produção hegemônica.

O grupo dominante presente na sociedade civil e na própria sociedade política pode ser caracterizado, na conjuntura atual, como os dirigentes do mercado global. Estes estão na sociedade como Estado, e como o próprio mercado (ROBERTSON, 2009, 2012; 2013; ROBERTSON, DALE, 2011; ROBERTSON; VERGER, 2012; DALE, 2004; 2010). Na ocupação de postos de controle da sociedade como um todo, ocupar estes espaços estabelecem vantagens estratégicas e maiores possibilidades de utilizar de recursos e dispositivos políticos, econômicos e pedagógicos. Que passem a visão de uma educação pública sendo transformada para a interação com as necessidades da sociedade tecnológica. Se apropria de críticas, termos e intenções das pedagogias contra-hegemônicas e ressignificam seus sentidos, e alocam com a propriedades de manutenção do capitalismo. Em outras instâncias, suprime as intenções revolucionárias constituídas nas pedagogias contra-hegemônicas integradas nas Políticas Públicas de Estado.

Em outras palavras, passa a boicotar essas políticas, utilizando de discursos abstratos e aparentes, fomentando suas posições ideológicas. É importante considerar, aqui, que esse embate é muito bem elaborado. Se não há uma base consolidada que permita os sujeitos a fazerem uma crítica atenta ao modo como à temática é abordada nas práticas políticas cotidianas. Se reverberam consequências intencionadas nas práticas pedagógicas cotidianas, no currículo, nas avaliações, na gestão, ausentes de problematizações e impossibilitadora de debates conscientizadores de professores, estudantes e comunidade escolar que vivência as condições de pobreza e exploração. Gramsci discorre sobre como o Estado interage com a população para propugnar seu plano ideológico

> O Estado, quando quer dar início a uma ação pouco popular, cria previamente a opinião pública adequada, isto é, organiza e centraliza certos elementos da sociedade civil. […] A opinião pública é o conteúdo político da vontade política pública, que poderia ser discordante. Essa é a razão pela qual existe a luta pelo monopólio dos órgãos de opinião pública: jornais, partidos, parlamento, de modo a que uma única força modele a opinião e desse modo a vontade política nacional, dispersando os desacordos numa poeira individual e desorganizada (GRAMSCI, 1978, p. 19)

> O público “crê” que o mundo exterior seja objetivamente real, mas precisamente neste ponto surge o problema: qual é a origem desta “crença” e que valor crítico ela tem

> “objetivamente”? De fato, esta crença é de origem religiosa, mesmo se quem participa dela é religiosamente indiferente. Dado que todas as religiões ensinaram e ensinam que o mundo, a natureza, o universo, foi criado por Deus antes da criação do homem, e, portanto, que o homem já encontrou o mundo pronto, catalogando e definido de uma vez por todas, esta crença tornou-se um dado férreo do “senso comum”, vivendo com a mesma solidez, ainda quando o sentimento religioso está apagado e adormecido (GRAMSCI, 1986, 165-166).

Para não se desesperançar (FREIRE, 2011a), precisamos observar aqui, que nesse processo de disputas antagônicas, estabelecer um projeto de educação pública embasado por teorias de pensamento pedagógico revolucionário, que em sua materialidade, condiz com perspectivas, ações e intenções educativas totalmente novas. Movimento que exigirá diversas estratégias para se executar e se estabelecer como Política de Estado. Um projeto de educação compromissada com as classes populares, ou como preferimos aqui expor, com a classe trabalhadora, é uma grande conquista, nesse campo de batalha que se configura.

2) Elementos e fundamentos constituintes da função da escola pública no DF

Os princípios que constituem um projeto político são compostos por elementos e fundamentos que justificam o pensamento político e filosófico, e que organizam as ações para a constituição, materialização e realização de tal projeto. Ao expor os princípios constitutivos do sentido político de um projeto de educação pública, percebemos que há elementos e fundamentos integradores com intenções e ações antagônicas e contraditórias.

A partir da leitura dos textos, a apreensão das ideias que se deu com a síntese em unidades e a leitura da totalidade formando núcleos, que nos permitiram compreender a escola “que se quer, para quem ser quer, e porque a quer”, e ainda, a forma como é constituída, descrevemos, a seguir, a apreensão nuclear de elementos e fundamentos, expostos a cada qual dos dois projetos em disputa.

Da apreensão do projeto advindo da Política de Estado, para sustentar os princípios da educação como direito social, democrático e participativo,

pensando na formação do sujeito crítico-emancipador. A educação é pensada a partir de elementos que justifiquem na escola propositiva e aberta ao diálogo, como fundante para a constituição desses princípios. Como objetivos centrais para a educação pública são atribuídas a função em

> *Proporcionar uma educação pública, gratuita e democrática, voltada à formação integral do ser humano para que possa atuar como agente de construção científica, cultural e política da sociedade, assegurando a universalização do acesso à escola e da permanência com êxito no decorrer do percurso escolar de todos os estudantes (PPP Professor Carlos Mota, SEDF, 2011, p. 25)*
>
> .

Logo, para entender o pensamento engendrado na perspectiva e uma escola de formação integral de todos os estudantes, a qualidade refletida para a educação pública está referenciada nos sujeitos que estão na construção cotidiana e comunitária, e que, da escola, participam. A qualidade referenciada nos sujeitos está, então, ligada a uma concepção de escola democrática pensada para as classes populares, "*com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes*", observando e pensando que se trata de um *"grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF*" (*Currículo em Movimento*, Caderno Pressupostos Teóricos, SEDF, *2013, p. 30*).

Compreende-se, a partir das Políticas de Estado, que a educação pública é determinada pela sociedade, e pode ser propositiva para a sua transformação nos termos da emancipação humana, permitindo e pensando em concepções, práticas e ações preocupadas e ocupadas do contexto concreto das escolas e da realidade da qual partem, e em uma relação ensino-aprendizagem, com "*conteúdos que favoreça o empoderamento dos estudantes na perspectiva de uma participação ativa na sociedade do conhecimento*" (*Currículo em Movimento*, Caderno Ensino Médio, SEDF, *2013, p. 14*).

Nesse sentido, a educação e a escola pública são entendidas como espaços localizados na história da sociedade, com movimentos potencializadores dos ideais e das intenções, que também a circunscrevem. É entendida como um espaço de contradição, e precisa entender as relações da estrutura e da superestrutura da sociedade e da própria comunidade, e,

portanto, dos sujeitos que a integram. A escola deve, então, se integrar a possibilidades que preencham a escola de um sentido:

> *Como projeto alternativo global, em que a preocupação não está centrada na preservação da natureza ou no impacto da intervenção humana sobre os ambientes naturais, mas em um novo modelo de civilização, sustentável, implicando uma mudança radical nas estruturas econômicas, sociais e culturais vigentes (PPP Professor Carlos Mota, SEDF, 2011, p. 17).*

A educação pública se preenche de elementos e perspectivas possibilitadora para a constituição de outra sociedade pensada no ser humano, e na integralidade deste com suas necessidades e das necessidades do outro. Para tal, preenche-se também de elementos que reconstituem e constituem "*uma organização do trabalho pedagógico que revele os conflitos e as contradições a serem enfrentadas e a necessidade de avaliação contínua de suas bases e fundamentos*" *(PPP Professor Carlos Mota*, SEDF, *2011*, p. 04). Pensando nessa perspectiva, o conhecimento se torna meio de apropriação e de análise da sociedade, formando visões de mundo, a partir da compreensão dialética da realidade e da historicidade dos sujeitos, fenômenos, processos e realidades.

É fundamental, inclusive, compreender que embora se oriente por uma concepção histórico-crítica da realidade e das intenções educativas, colocar este projeto em ação significa enfrentar as categorias da sociedade atual que ainda se movimenta na atividade do exercício docente de muitos daqueles que irão materializá-lo. Pensar nesse sentido político para a educação pública é pensar não somente na formação dos sujeitos enquanto estudantes, mas, também na formação dos sujeitos enquanto profissionais da educação, e, portanto, educadores. A projeção dessa educação é pensada para toda a comunidade. Os próprios profissionais, para proporcionarem uma educação integral, deve vivenciá-la. A formação dos profissionais da educação se torna outro elemento constitutivo de importante valor, carregado de intenções que possibilite a vinculação de significados e sentidos.

Assume-se para a educação pública, uma dimensão política e pedagógica que organiza a função da escola e o trabalho coletivo e pedagógico, que exigirão da própria comunidade escolar o exercício e a escolha pelo diálogo – principalmente por parte dos professores, que são parte

primordial dentre os indivíduos centrais da escola (professores e estudantes). As práticas individuais e a forma como se relacionam no coletivo são propositivas e influentes no comportamento, na formação e no pensamento dos sujeitos do cotidiano escolar. Dessa forma, exige desses sujeitos o exercício de práticas e ações que possibilitem a construção coletiva do projeto de educação pública, possibilitando o sentido de identificação e pertencimento ao que se propõe no coletivo.

Nesse formato, a dimensão política integra-se aos princípios de uma educação pensada pelo coletivo e para o coletivo, assumindo compromissos que ressaltem os valores ético universais, compromissados com processos de transformação social. Educar assume a dimensão política e pedagógica relacionadas com as necessidades subjetivas dos sujeitos, mas também com as necessidades objetivas em superar relações *"[…] autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos estudantes através do conhecimento"* (*Currículo em Movimento*, Caderno Ensino Médio, SEDF, *2013, p. 66*), e ainda, pensando para além de uma pedagógica cognitivista, mas de modo que contemple *"as diversas dimensões que formam o humano" (PPP Professor Carlos Mota*, SEDF, *2011,* p. 19).

Em contraposição, ou, em outros termos, em uma posição antagônica, o sentido engendrado nas Políticas de Governo estabelecem dimensões políticas e pedagógicas determinadas por necessidades econômicas e administrativas do mercado, e não dos sujeitos, tal qual vínhamos apresentando nas Políticas de Estado – embora construa esse sentido político, referenciando-se em um discurso que aparenta se referenciar nos sujeitos da população que a educação pública venha atender. Como podemos observar, os documentos mostram uma educação com intenções em:

> *Viabilizar o atendimento às especificidades da população em idade escolar dessas localidades […] ampliar o tempo dos estudantes na escola e buscar garantir a formação integral […] currículo mais dinâmico, de modo a contemplar as expectativas dos estudantes e as demandas da sociedade contemporânea (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016).*

Ao longo do documento, a educação pública se vinculada ao propósito da formação básica dos sujeitos, ao mercado de trabalho e para uma cidadania ativa e adaptativa:

> *Preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de forma a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016).*

A posição, então, que as Políticas de Governo assumem como elementos e fundamentos para a função da Secretaria de Educação, e, portanto, para um sentido político da educação pública, integram outros significados e outros sentidos que se distanciam de uma perspectiva de uma educação pensada nas classes populares e nas necessidades locais de superação do modelo atual de sociedade, e integra-se a uma perspectiva econômica e política que entende a educação como serviço de potencialização do mercado. Como podemos ver, para a SEDF é assumida uma postura de cortes e redução de gastos, minimização de uma função pedagógica da Secretaria de Educação ao monitoramento desses elementos, fundamentos, e objetivos estabelecidos para a educação pública.

Nessa perspectiva, o trabalho coletivo e o trabalho pedagógico perdem as referências do diálogo com as necessidades da comunidade escolar, para passar a atender as demandas advindas “de cima”, sem qualquer relação de compreensão das estruturas e superestruturas que constituem a escola. A prática da responsabilização toma corpo, sentido abstrato e aparente, justificados nos discursos que validam valores, práticas e ações de uma escola que proporcione “*equidade, relevância, pertinência, eficácia e eficiência” (Relatório de Gestão 1º ano*, SEDF, *2016*) – que em nosso olhar, são as perspectivas e necessidades do mercado de trabalho.

O projeto construído no coletivo dos trabalhadores docentes da SEDF, embora signifique um avanço para uma perspectiva emancipadora, as contradições permitem que a escola se mantenha sob a mesma estrutura e superestrutura. Ao manter uma organização do trabalho pedagógico sob controle burocrático do formato tradicional do capital, constituindo outro conteúdo no projeto em ação no cotidiano escolar, sem modificar o percurso histórico destas escolas.

3) A função da escola: disputas e constituições

Ao discorrer sobre os princípios basilares, condutores de um projeto de educação pública, e apresentar os elementos e fundamentos que orientam o sentido político, no intuito de colocar o que se projeta em execução, os conceitos e atribuições da função da educação pública assumidos nos projetos antagônicos aparecem gradativamente.

No primeiro, a educação pública assume uma função para instrução, formação de sujeitos que apreendam conhecimentos para serem atuantes nas transformações sociais. Aqui, o conhecimento é preenchido de uma função elementar para o sentido do trabalho docente, quando este coaduna com intenções transformadoras e emancipadoras, atento às temáticas e as problematizações, fomentando espaços debate e possibilidades de conscientização de estudantes e da própria comunidade escolar sobre a condição de exploração e pobreza.

E, portanto, as exclusões e desigualdades que vivenciam. Nesse aspecto, não apenas pela perspectiva do projeto, mas porque a figura do professor tem que ser afirmada como autoridade do conhecimento – fator o qual não fora observado ênfases.

No projeto amparado como ação do governo, a perspectiva parece se centrar no indivíduo, mas, centra a função da educação pública o papel em torno do mercado capitalista, portanto, o objetivo é instruir e formar indivíduos para o desenvolvimento do atual sistema de produção econômica, social e política. Sob o olhar da historicidade dialética e da materialidade dialética, a função da educação pública, que se relaciona diretamente com a relação do ensino e aprendizagem, e, portanto, o vínculo com o conhecimento, tomam funções, perspectivas e objetivos diferentes.

Em síntese, a função da educação pública entre as pedagogias contra-hegemônicas apresentadas nas Políticas de Estado assumem a intenção de:

> *Mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje […], em prol da felicidade real, interna, que depende do exercício da alteridade e, portanto, da solidariedade como prática democrática. A construção de outra sociedade deve ser a meta primordial da educação formal, que transcende os muros da escola (PPP Professor Carlos Mota, SEDF, 2011, p. 18)*

> *É função primeira da escola garantir a aprendizagem de todos os estudantes, […] a educação como fenômeno de experiências significativas, […] organizadas didaticamente pela escola (Currículo em Movimento, Caderno Pressupostos Teóricos, SEDF, 2013, p. 32-33).*
>
> *[…] desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência, transformam a natureza, constroem a sociedade e a historia (Currículo em Movimento, Caderno Ensino Médio, SEDF, 2013, p. 17).*

Ao analisar o contexto, as intenções, a alocação de signos carregados de intenções ideológicas (GRAMSCI, 1978; BAKHTIN, 2014), se constituem como significados e sentidos a formação instrucional do indivíduo ativo e flexível, e, portanto, a epistemologia assumida na relação ensino, aprendizagem e conhecimento é a do "aprender a aprender", observado nos dois documentos, a partir da ênfase na experiência e no aprender.

As competências para saber fazer algo, aprender de forma rápida e aligeirada, que possibilite o trabalhador a se adaptar a quaisquer condições de vida, flexível e ativo para cooperar com o desenvolvimento da sociedade atual são as intenções contidas e compostas na política ligada aos organismos internacionais.

Acontece aqui, então, o que Duarte alerta sobre a cooptação que o lema do "aprender a aprender", na epistemologia da prática faz:

> A utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos. Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. O processo de globalização é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países a se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o "progresso" (DUARTE, 2013, p. 53).

Nesse formato, a dimensão política e pedagógica, a função do ensino e aprendizagem, a relação com a produção de conhecimento, a perspectiva e função de uma escola protetora e educadora, cooptam a instrução, a socialização e a prática social coletiva assumida na Política de Estado, e orientam para constituir os indivíduos como cooperadores com o sistema de

produção atual. Transcrevendo aqui as intenções como função da educação pública, são intencionadas a:

> *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de forma a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. […] afirmação e a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, de modo a assegurar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do país e para a promoção da equidade (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016)*

O que queremos dizer é que ensino e aprendizagem como direito, aparecem a todo o tempo como objetivos a serem atingidos. Os documentos "*Planejamento Estratégico 2015-2018*" e "*Relatório de Gestão 1º ano*" reforçam que todas as ações estão em torno da formação dos estudantes para atingir esse objetivo. Contudo, a produção do conhecimento se esvazia nesse processo de cooptação. A equidade, a relevância, a pertinência, a eficácia e a eficiência da aprendizagem são projetadas e monitoradas para as perspectivas do "aprender a aprender".

O ensino e a produção do conhecimento se esvaem para as necessidades utilitárias do mercado de trabalho, e não as necessidades comunitárias, dos sujeitos envolvidos no cotidiano da escola. O conhecimento deve ser definido como "útil" para o trabalho no capitalismo, esvaziado de qualquer possibilidade de criticidade aos fenômenos que provocam e estabelecem realidades excludentes e de injustiças sociais. Preocupamos-nos com o esvaziamento do sentido político do conhecimento e da própria função da escola, coadunando com Duarte (2011, p. 102), quando este expõe que:

> […] a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo.

O processo do neoliberalismo que adentra as escolas, inteirando a educação nas negociações dos significados que constituem seus sentidos políticos, entregues à um relativismo epistemológico, reduzindo os processos e a atividade pedagógica e docente a interações semióticas e cognitivas. Essa

relativização do sentido político da escola, entre os termos que são negociados e cooptados, abrem campo e espaço para as forças neoliberais e o neotecnicismo se apropriar dos significados esvaziados.

O conhecimento historicamente constituído é transformado em um saber volátil e *ahistórico*, carente de bases conceituais que possibilitem uma visão crítica da realidade (tanto para o professor quanto para os estudantes).

No primeiro projeto exposto nas Políticas de Estado, a identificação com a função da educação pública assumem relações diretas com o conhecimento não utilitário e preso as relações mediatas. Toma como ponto de partida a compreensão filosófica e intelectual do conhecimento construído historicamente, vinculado às necessidades da comunidade escolar, mas pode perder seu sentido ao fazer conciliações com conceitos que se fundamentam em outra lógica e perspectiva de pensar, organizar e realizar a educação escolar.

Nesse formato, entendemos que é possível a vinculação de significados e sentidos com o conhecimento – este é constituído a partir da comunidade, mas passa a ser também constituidora desta, movimentando a apreensão do que se ensina e do que se aprende, dentro de uma perspectiva instrutora, socializadora, conectada com uma prática social que incumbida de uma dimensão política e pedagógica ligada às classes populares e à classe trabalhadora, não a partir da experiência, mas do vivenciar a escola como parte da nossa verdade histórica. Nossa síntese é de que a epistemologia da prática/experiência (DEWEY, 1959; TARDIF, 2002; SCHON, 2000; E ZEICHNER, 1993; 2008), o neotecnicismo (FREITAS, 1992), o pós-modernismo (DUARTE, 2003, 2011), ao preencher-se com o pragmatismo empregando e direcionando a função da escola e do professor ao "aprender a aprender" para resolução cotidiana dos problemas e desenvolvimento da sociedade capitalista.

Podemos elencar quatro aspectos de esvaziamento do sentido político do conhecimento ao mesmo passo que possibilita resistências: **a)** relação do conhecimento com a consciência filosófica (SAVIANI, 2000), em contraposição ao conhecimento tácito e utilitário (DUARTE, 2003); **b)** a relação do cotidiano na perspectiva da práxis que rompe com a utilização do conhecimento para o capitalismo e a relação do cotidiano na perspectiva da prática que atribui a

função pragmática na resolução de problemas e cooperar com o funcionamento da sociedade; **c)** a perspectiva ahistórica que atribui a escola a interação direcionada ao cotidiano e ao saber utilitário. Perdendo relação não somente com a historicidade e o movimento da sociedade nesse processo, mas, também, a analogia com a estrutura e a superestrutura (FREITAS, 1992); **d)** as limitações e possibilidades na relação entre trabalho coletivo e ao trabalho individual.

4) Projeto de educação pública, projeto de homem, projeto de sociedade

Conforme viemos discorrendo ao longo desse trabalho, mais precisamente nos capítulos um e dois desta pesquisa, o projeto de educação acompanha as mudanças do pensamento epistemológico e da forma de produção econômica, ao longo do processo histórico no tempo e nas sociedades. Ao dimensionar sobre a escola moderna e contemporânea, a escola de hoje, debate o projeto de educação, e as correlações de forças que disputam esse campo.

A educação pública é um espaço, lugar, campo de disputas ideológicas, políticas, sociais, e, sobretudo, econômicas. Estão ligadas diretamente às relações de organização social, do modo de produção econômica, das forças produtivas e das relações de produção. Interferem no pensamento político dos indivíduos, no comportamento, nas tradições, nos costumes, e na divisão da sociedade em classes.

Nesse meio, projetos de sociedade se encontram no limbo da disputa. O que queremos evidenciar é que partimos das teses que entendem e afirmam a importância do espaço escolar e seu papel educativo na sociedade, como propiciador da organização social para manutenção da ordem hegemônica, e da possibilidade de movimentações contra-hegemônicas.

Ao intencionar uma função social para a educação escolar, projeta-se um tipo de homem, e, portanto, um tipo de sociedade. Nos documentos analisados, ambos trazem a cidadania como projeto de formação, sob fundamentos e concepções diferentes. Sobre este ponto, iremos discorrer posteriormente.

Os documentos que constituem as Políticas de Estado enfocam na formação de uma cidadania plena e democrática, referenciada nos sujeitos integrantes da escola. As Políticas de Governo reafirmam princípios da gestão democrática, inclusive como elemento estratégico para atingir a educação de qualidade. A formação cidadã é vinculada a conceitos objetivos do mercado de trabalho, sendo assim, referenciada no homem para o desenvolvimento do capitalismo. Logo, a democracia que aparenta vincular suas referências no sujeito, coopta esse discurso, e os referencia no sistema de produção vigente.

Exposta a síntese, iremos discorrer sobre como o "projeto de homem" é pensado nas Políticas de Estado e nas Políticas de Governo da Secretaria de Educação do Distrito Federal, interando todas as discussões levantadas até aqui entre princípios, fundamentos, elementos, função social. São estas sistematizações que irão pensar e constituir a formação de um tipo de homem para um tipo de sociedade.

Nos documentos de Política de Estado, os documentos contextualizam o estudante atendido na contemporaneidade, nas escolas públicas do Distrito Federal. O debate discorre de forma crítica, entendendo que há uma heterogeneidade dos sujeitos, "*com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares*" (*Currículo em Movimento*, Caderno Ensino Médio, SEDF, *2013, p. 17*) de suas realidades e historicidades.

Aponta, então, para uma ressignificação do entendimento e de conceitos "*homem e de mulher como força de trabalho*" *(PPP Professor Carlos Mota*, SEDF, *2011,* p. 17), se contrapondo aos conceitos da formação para as relações que se restringem ao próprio capital e a exploração da força produtiva que compõe a classe trabalhadora. Alocam então, para a ressignificação da formação desses indivíduos, inseridos em integralidade à natureza, rompendo com as limitações estéticas e fisiológicas de uma sociedade pensada em um bem-estar de satisfação individual.

O intuito torna-se, então, a busca de ultrapassar essas limitações e somar-se a necessidades e relações mais justas *(PPP Professor Carlos Mota*, SEDF, *2011*). Diante disso, as críticas também são direcionadas ao novo paradigma tecnológico, que tem orientado a formação da classe trabalhadora para esse modelo de produção vigente *(Currículo em Movimento*, SEDF, *2013*),

e à sociedade movimentada pelo consumo, questionado como forma de se atingir a felicidade e o bem-estar, submetendo os sujeitos cada vez mais a processos imediatistas, descartáveis e consumistas.

Com as críticas e perspectivas apontadas, a educação empenha-se com o papel na formação de um "*ser menos consumista, mais ético consigo mesmo, solidário com o próximo e integrado com a natureza que o circunda*" *(Currículo em Movimento*, SEDF, *2013, p. 11*). Não somente isso, os documentos de Políticas de Estado ainda projetam a formação integral de sujeitos críticos, participantes da construção do processo educacional, e também da transformação para outra sociedade mais justa. A comunidade escolar torna-se sujeito formador e formado por uma pedagogia que desempenha esse papel crítico-emancipador, constituindo processos que integrem a elementos e fundamentos que constituam uma identidade nacional e uma identidade local, entre a linguagem, a cultura e as práticas sociais.

Para a formação desses sujeitos, instrumentos que permitam a participação coletiva na construção dos processos educativos e pedagógicos que integram o cotidiano, a identidade e as decisões gestionárias da escola são incentivadas, reformulando concepções de uma comunidade educativa, e, portanto, funcionando como sujeito coletivo.

Arbitrariamente, ou, utilizando de outro termo que se encaixa categoricamente e metodologicamente – antagonicamente, a formação dos indivíduos contida nas Políticas de Governo, portanto, o projeto de homem é elaborado em torno das necessidades do mercado, e se centra nos objetivos de que o "vir a ser", seja "*indivíduo autônomo, crítico, inovador, empreendedor e com consciência" (Planejamento Estratégico 2015-2018*, SEDF, *2015*).

Essa determinação elaborada pela perspectiva e pela "*afirmação e a integração do indivíduo na vida social, econômica e política, de modo a assegurar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do país e para a promoção da equidade" (Relatório de Gestão 1º ano*, SEDF, *2016).*

A centralidade da formação humana não está no humano, mas está no desenvolvimento do sistema de produção vigente – conforme já afirmamos até aqui. Para isso, os processos de pensar a educação pública e a própria relação das unidades escolares, e, portanto, dos professores com a Secretaria de Educação, engessa-se no modelo burocrático e hierárquico, fragmentando

possibilidades de um projeto de educação unitário para as classes populares integrada com a classe trabalhadora.

As possibilidades de uma educação revolucionária são cooptadas pela perspectiva hegemônica e desenvolvimentista, “invalidando” os processos de construção coletiva e a identificação, e o vínculo de significados e sentidos com as propostas em disputa, ao bater de frente um com o outro.

É importante lembrar que o “*PPP Professor Carlos Mota*”, reafirma que a função social da Secretaria de Educação é a de “*garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço*” (SEDF, 2011, p. 12). Coopta-se essa ideia, e faz valer processos pedagógicos para manutenção desse sistema, utilizando dos processos administrativos e das forças de governo em disputa para manter os papeis sociais, engessando possibilidades da concretização de projetos contra-hegemônicos.

Todo o projeto pensado para a democratização e participação coletiva não se perde, porém, perde valor, por “perder força de ação” em meio aos trâmites burocráticos e trâmites hierárquicos. Logo, não se esvazia apenas a função do conhecimento e do professor, mas, como um todo, a própria função da escola quanto às possibilidades que são apostadas e direcionadas a essa instituição do estado e da sociedade.

a) Cidadania como signo ideológico de elo entre projetos divergentes

Em ambos os documentos que retrataram para nós a disputa hegemônica e contra-hegemônica entre Estado e Governo, os projetos de educação pública utilizam conceitos de cidadanias remetidas a concepções diferentes. Cidadania é utilizada como princípio, como fundamento, como elemento, como parte da função, e, portanto, como projeto de formação de homem e sociedade. Descrevemos aqui o seguinte trecho:

> *[…] o exercício da cidadania, não se trata apenas de garantir o ingresso na escola, mas de buscar a aprendizagem e o sucesso escolar de cada criança, adolescente e jovem nesse espaço formal de ensino” (Currículo em Movimento, Caderno Pressupostos Teóricos, SEDF, 2013, p. 27).*

> *[…] princípio básico a educação como um direito social e essencial à dignidade da pessoa humana […]e a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de forma a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. […] indivíduo autônomo, crítico, inovador, empreendedor e com consciência (Relatório de Gestão 1º ano, SEDF, 2016).*

Entendemos que esse trecho em destaque pode ser, e é utilizado em ambos os projetos de educação pública, em que cada qual “puxa para si” a intenção política da cidadania que se quer constituir. Portanto, vincula significados diferentes e constitui um sentido político que orienta e se orienta pelas epistemologias que impregnam ambos os projetos. Frente a esse contexto apreendido, entendemos ser necessário, aqui, resgatar a historicidade e a contextualização conceitual desenvolvida para a cidadania que se intenta adquirir com o empenho e desempenho da educação pública escolar.

Indispensável na organização reflexiva do pensamento para assumir identidades dentro das condições da realidade, integrada ao espaço e ao tempo, a educação é uma possibilitadora para que o sujeito se reconheça como ser político social. Para tal, é necessário efetuar uma educação que construa sujeitos autônomos de si, capazes de tomar decisões, reconhecedores da responsabilidade social e política, no exercício da democracia, mas que sejam constituídos como sujeito-coletivo que se move com a sociedade. A partir desse entendimento, é preciso reconhecer quem são os sujeitos que exercem a mobilização social, na fé de ajudar a construir uma democracia justa dentro de uma sociedade cheia de marcas e diferenças em seu processo histórico.

A educação tomada como ação para algum propósito intencional e pensada, permite a apreensão e apropriação de conhecimentos na mediação entre sujeitos, relacionando-se com a própria história da humanidade (entendido como processo de ensino-aprendizagem). Nesse processo, é constituída a proposição do tipo de homem que se quer formar, e, portanto, cidadania se torna conceito contextualizado, possibilitado como sentidos diferentes, intencionais e políticos.

Nesses termos, no processo histórico, o liberalismo estabelece que há uma relação objetiva sobre o indivíduo. O indivíduo age para o bem do estado,

e para isso, se esforça para cumprir seu papel na sociedade, como indivíduo parte desse organismo. Gohn (2009, p. 11 e 14) traz que:

> A questão da cidadania aparece associada à noção dos direitos. Trata-se dos direitos naturais e imprescritíveis do homem (...), e dos direitos da nação. A Declaração dos Direitos do Homem de 1789 afirma a propriedade como direito supremo. E quem era o proprietário? Era o cidadão. E quem era o cidadão? Era o homem suficientemente esclarecido para escolher seus representantes. (...) Os direitos sociais não são conquistados. São outorgados pelo Estado. Neste processo, onde a educação tem destaque, a prática pedagógica enfatiza as estratégias de persuasão, esclarecimento e moralização de cada futuro.

Nas concepções liberalistas, percebemos que o bem material é concebido como forma de poder. Quem tem mais bens privados, maior influência social possui. A governança do Estado – grande detentora de bens *públicos* e sob a regalia de seus governantes faz uso desse *status,* que lhes concebe conhecimento sobre a alienação da sociedade para determinar as ações desta. Excluindo automaticamente a força braçal e contestatória à exclusão social, que há por trás de todo o histórico determinado pelo paradigma do avanço tecnológico, e exaltar os grandes homens proprietários dos meios de produção (assim, temos a participação limitada de influentes sobre o governo do Estado, e cumprindo com seu papel enquanto cidadão).

Sob as influências das mudanças sociais após revolução industrial e em concomitância aos avanços tecnológicos, as práticas de governança social percebem que o que leva a humanidade a adquirir propriedades e influências, é o conhecimento. O homem educado, civilizado passa a ser requisito para obtenção de poder. As concepções de declaração cidadã sofrem alterações na sociedade, mas deixa por herança a influência sobre a maneira de participação cidadã ativa, flexível e volátil. *"*O cidadão é o homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares" (GOHN, 2009, p. 15), que trabalha para o fim das exclusões sociais.

Traz em si conceitos herdados do liberalismo, como o esforço e a persistência individual e a meritocracia, e adaptado para as exigências do globalismo contemporâneo. A educação é tomada como razão social fundamental para a formação desse homem tecnológico, empreendedor, adaptativo a qualquer condição de vida, polivalente.

O terceiro conceito de cidadania se encaixa em parâmetros definidos pela visão de mundo advinda das ideias debatidas e desenvolvidas pelos movimentos de esquerda. Revela em si a condição do cidadão como sujeito de levantar e agir criticamente às relações de poder fundamentadas no liberalismo e neoliberalismo, em proposição da formação do cidadão coletivo, entendido por Gohn (2009, p. 16) como aquele que está "p*resente nos movimentos sociais reivindica baseado em interesses de coletividade de diversas naturezas*", e o qual, ampliado por nós, que se movimenta na sociedade ligado a um coletivo que engendra um projeto de sociedade. Partilhando as palavras de Brandão (2002, p. 132), o autor conceitua cidadania não como mera:

> Consciência de direitos, ou direito adquirido. Ela é a construção de uma ética-política de corresponsabilidade de presença-e-partilha de construção do cotidiano. E é esta múltipla prática de situações de geração pedagógica da pessoa cidadã, partilhada como ação social (...) como reflexão crítica.

Desta forma, sob a lente de outro conceito para cidadania, que nasce com a burguesia e a expansão das cidades e regiões urbanas, entendemos que para um movimento nos molde para a transformação da sociedade, o fim dos modos de produção privatistas, a emancipação dos sujeitos – como tomada coletiva – se torne significante o sentido que entorna outro movimento para a escola pública, e deve ser entendido quando utilizado nos documentos oficiais.

No entanto, nosso olhar sobre o uso conceitual contextualizado e recontextualizado alocam críticas quanto ao uso da cidadania e sobre como esse termo oferece fragilidades para cooptações. A fomentação de projetos que não mostram a essência de suas intenções, se justificando na utilização de signos que fornecem e estabelecem concessões. Iniciamos a crítica expondo aqui, sobre a cidadania que "aparenta" avanço nas conquistas dos direitos sociais, mas, que, no entanto, se torna estratégia de responsabilizações no plano individualista e de si pelas exclusões e desigualdades sociais, e ocasiona uma falsa conciliação de classes.

> Contudo, é impossível não notar o quanto avanços nos campos da técnica e da política provocaram na sociedade impactos tão radicais em tão pouco tempo, influenciando indiretamente os direitos e deveres dos cidadãos. Sobretudo nos séculos XIX e XX, esses progressos transferiram para a esfera da cidadania toda uma gama de **desajustes** oriundos do sistema de classes

> […] Após traçarmos esse quadro evolutivo do conceito de cidadania, podemos dizer que, apesar da existência de profundas desigualdades sociais, esse termo evoluiu com o passar dos anos. Ampliou a abrangência de sua concepção, abraçando todas as classes sociais (REZENDE FILHO; CÂMARA NETO, 2001).

> […] almejamos pensar o significado da cidadania contemporânea a partir de uma perspectiva histórica, situando-a no campo da experiência social, política e cultural brasileira, isto é, inserida em uma trajetória repleta de desafios no que tange ao enraizamento de direitos que se posicionam no amplo quadro democrático nacional – e também, por que não, global? Assim, mutabilidade histórica do conceito de cidadania decorre não apenas de seus significados práticos como experiência humana concreta, mas, ao mesmo tempo, pelo nível do simbólico. Neste sentido, norteamos o conceito de cidadania como uma identidade social politizada, segundo pronuncia a professora Elisa Reis. Compartilhamos, então, do pensamento da autora, segundo o qual a cidadania abarca múltiplos estilos de identificação intersubjetiva entre pessoas e entre grupos sociais, além de sentimentos de pertencimento concebidos coletivamente em distintas mobilizações, suscitando, aproximações, lutas ou negociações tanto no domínio prático quanto no simbólico (MORAIS, 2013).

A utilização de “cidadania” entre projetos que se alocam na hegemonia e na contra-hegemonia acontece pela credibilidade dada a uma formação (ao sujeito enquanto docente, e ao sujeito enquanto cidadão) com base nas competências e habilidades técnicas, como forma de domínio dos códigos da modernidade (MORAES, 2003). Ou seja, é uma cidadania conceituada entre domínios que se constituem no senso comum, e que não necessita de tanto investimento e recursos.

Tratando do conceito, a utilização da “formação cidadã” se torna uma estratégia disseminadora de um discurso nacional que mistura e relativiza princípios que estão instituídos em distintas epistemologias. Conforme afirmamos , entendemos que a mutabilidade impregnada em si, abre vertente e espaço para uma relativização, negociação e política de conciliação de projetos antagônicos que não conseguem coexistir em um mesmo propósito. Com isso, abre-se espaço e possibilidades para a cooptação neotecnicista na educação.

Em uma pedagogia contra-hegemônica que se aloca na vertente da verdade histórica, e, ainda, materialista e dialética, não há intenções de se estabelecer uma lógica conciliadora de classes, projetos antagônicos, funções

sociais da escola que se concebem a partir de projeto diferentes de sociedade, e, portanto, de classe – “vemos nesse tipo de discurso apenas um reflexo do ambiente político cultural da atualidade, impregnado pelo pragmatismo neoliberal” (DUARTE, 2011) e do pós-modernismo.

O fator ainda pesa mais, a partir do relatório *Delors*, elaborado na França, entre 1993 e 1996, que apregoa à educação a função de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado da sociedade contemporânea (DELORS, 2004). Essa linha de pensamento condensa e centraliza a responsabilidade da formação cidadã ao profissional docente, e se omite diante da responsabilidade que cabe ao Estado. A cidadania é construída sob o uso de novos elementos, novos discursos e velhos objetivos. Com isso se gera uma adaptação à realidade do mercado de trabalho, e não se educa para as relações sociais humanas e integrais entre sujeitos sociais e políticos.

> Se, até há pouco, ao professor cabia a tarefa de educar para o trabalho, hoje dele se espera – mesmo que vedado seu acesso ao conhecimento científico – a capacidade de transformar o aluno em cidadão **mutante**, proativo, **aspirante** ao trabalho e **tolerante** nos momentos em que se encontre sem emprego (SHIROMA, EVANGELISTA, 2003, p. 86) **grifo** nosso).

Esse questionamento nos vem a partir das palavras grifadas no trecho supracitado mutante, aspirante e tolerante. Em nossas utilizações constituídas a partir de nossa literatura, evidenciamos o adaptativo, flexível, (pro)ativo. São fatores que limitam a formação docente, e logo limitam os objetivos que a educação pode alcançar: um cidadão para a emancipação democrática.

No processo histórico de ressignificações do uso do termo que nasce entre processos históricos de exclusão dos indivíduos livres e escravos (Antiguidade), e posteriores, na modernidade, com o êxodo das massas populares do campo e que se alocavam em torno das grandes indústrias, devido às novas necessidades de trabalho e sobrevivência. A cidadania se torna um recurso para organizar essa nova sociedade que passava a integrar em outro formato tantos indivíduos com suas famílias.

A nova forma de conceber o “homem civilizado”, entre concepções moralistas e voláteis para a boa organização e bom desenvolvimento dos meios de produção que ascendiam e se globalizavam – sem romper com a

estrutura de homens livres e homens escravizados, e ressignificando entre proprietários e não proprietários – realidade ainda em vigência na contemporaneidade do século XXI, e propiciadora de condições excludentes de vidas e sobrevivências.

Algumas sínteses conjunturais

Neste capítulo buscamos interpretar e analisar o projeto de educação da SEDF e as categorias que engendram o cotidiano do trabalho docente. Ao nos debruçarmos, encontramos antagonismos entre os documentos que orientam as ações da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apresentando concepções diferentes de educação e concepções diferentes de projeto de homem, fundamentados por epistemologias diferentes. Assim, conceber um projeto de homem, em práxis, também se concebe um projeto do ser professor e da função que deve desempenhar. Logo, reverbera nos sentidos e significados do trabalho docente.

A relação do professor em meio às disputas antagônicas e contraditórias torna-se complexa porque assim, como a escola, também é categoria simples a princípio, é dinamizada e movimentada pelos fenômenos que a compõe. O professor é constituído e constituidor das funções da educação pública, forma o projeto de homem e é a própria projeção deste. Alterca e tem sua função, concepção, dimensão e condição de exercer o papel social conflitado. Os sentidos do trabalho se encontram no limbo dessas disputas. A vivência dos indivíduos, nesse processo, torna-se mais abstrusas ao perceber que ela não se relaciona de forma externa a essas disputas. Elas são implexadas por ser a concretização dessas próprias batalhas por um projeto de educação.

A partir daqui, o pensamento de Marx sobre a materialidade da história como fenômeno de formação humana, torna-se importante para pensar a condição do professor, quando este atribui à escola pública sentidos de transformação, independente se as concepções se aproximam mais de posições conservadoras, liberais ou revolucionárias. A terceira das teses sobre Feuerbach, de Marx (1982), escrita em 1845, nos provoca nesse sentido: o educador também é educado.

Diante disso, nos remetemos ao pensamento de Pistrak (2008), que, ao afirmar a prática revolucionária requer vivências e formação revolucionária, ao dimensionar esse pensamento aos professores da educação básica, dada a condição da disputa que acontece entre o que os sujeitos da educação constroem como Política de Estado, e o que o Governo do Estado redimensiona e executa. Se não há reconhecimento de si dos sujeitos com os processos formativos vivenciados, e se não há coesão e coerência que permita o professor se encontrar e entender as dimensões do campo de disputa em que ele se encontra, não há condições do professor se identificar e constituir significados e sentidos com os projetos – fator incumbido para ambas às possibilidades em disputa. O que se constituem são resistências.

E as resistências se constituem entre os próprios professores, determinante e determinada por uma fragmentação vivenciada cotidianamente em toda a organização do trabalho docente – compreendendo aqui, do trabalho pedagógico, mas também, enquanto categoria, nas variantes da condição de trabalho – projetando uma possível explicação das resistências obtidas por parte dos professores ao que chega de “novo” na escola. Na aproximação com a universidade, quanto a outras concepções de escola, à luta pelas pautas que reivindicam outro formato de escola e de valorização da profissão docente, aos programas formativos, entre outros fenômenos que podemos elencar aqui. Em cada um destes, podemos encontrar tantos fenômenos que mediam, contradizem e totalizam esses movimentos.

Em uma perspectiva de um projeto de educação pública que se posicione pelo rompimento com as estruturas da função de formação de indivíduos para capitalismo, para que o professor no ato de seu trabalho docente proporcione a apreensão, compreensão e produção de conhecimento; nos processos de ensino-aprendizagem, integrados a uma perspectiva de formar sujeitos-coletivos, interessados na transformação da sociedade, os próprios docentes, precisam ser formados, fazer desconstruções e reconstruções de conceitos, processos e fundamentos, de forma a fortalece a práxis epistemológica.

Assim, precisam também vivenciar tais práticas e constituir significados e sentidos que o permitam se identificar com esses objetivos traçados como projeto contra-hegemônico para a educação pública. E não apenas no

conteúdo, mas também na forma de organização da escola – uma contradição tão presente nos documentos que expressam um projeto fomentado pela base dos professores. Há, aqui, de se compreender os sentidos históricos estabelecidos ao trabalho docente, no processo de desenvolvimento da escola, sendo um destes, o fato de que a escola nunca fora organizada pelos professores e estudantes que a vivenciam no cotidiano, ao mesmo passo, em que, são estes que estão ali possibilitados de atuar nas “brechas” para também vivê-la de outra forma.

Pistrak, em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho” (2008), em uma perspectiva propositiva para um sentido político revolucionário de educação pública, retrata sobre princípios de um projeto de educação construído no cotidiano, e que do cotidiano, emergem de elementos praticados a partir de uma consciência filosófica, política e histórica. Discorrendo sobre a constituição da autonomia e dos processos de autogestão, um pensamento que nos marca é sobre o entendimento de quem são os sujeitos da escola localizados historicamente no contexto de um novo projeto de educação: estudantes que ainda rejeitam a autoridade do professor, por ser constituído em si a representação de que este é a figura do estado que lhe está próximo, no cotidiano. Para ressignificar essas representações, e constituir outro sentido da relação professor e aluno, e ainda, população e estado, são pensadas, experimentadas, representadas e experimentadas, constantes vezes e formatos de processos autogestionários que aloquem as crianças e os adolescentes como sujeitos dos processos de constituição da escola como espaço formativo, político e pedagógico.

Ocorre-nos que é necessário entender que as resistências do professor a tudo o que lhe vem como novo, entre projetos concebidos para manutenção da ordem hegemônica, ou pensados para estabelecer e fomentar problematizações críticas sobre as condições de desigualdades vivenciadas pela classe trabalhadora, no exercício da função docente. Estabelecendo relação e sentido mais próximo a transformação da estrutura e superestrutura dos modos de produção vigente, ocorre que estes professores encontram ali a figura do Estado, e no mesmo ato de posicionar-se contra. Cabe pensar também no ressabiado sentimento construído historicamente, como decisões imputadas hierarquicamente, sem possibilitar mudanças estruturais da própria

forma da escola. Em outras palavras, é a defesa de si contra aquilo que pode vir a ser na forma e conteúdo, a prática da responsabilização, do viés meritocrático, burocrático e do gerencialismo.

É cabível compreender a partir desta análise que o professor tende a criar resistências por não conceber vínculos, significados e sentidos, e muito menos estabelecer concreticidade entre as dimensões estéticas, éticas, políticas, pedagógicas, afetivas e relacionais ao conhecimento. Não são sujeitos do processo e não estabelecem relações com a escola, enquanto categoria complexa. Podemos também enxergar nesse processo uma resistência ao esvaziamento do conhecimento, quanto à objetivação de seu próprio trabalho. Nesse debate, categorias sobre resistência, desistência, intensificação estão veemente relacionadas com a forma e conteúdo do próprio "ser professor", estabelecendo relações diretas com as constituintes de significados e sentidos políticos entre escola e trabalho docente.

Outro elemento que requer debate é sobre a cooptação de termos e conceitos que são elaborados e propostos para um sentido e uma finalidade transformadora da realidade dos sujeitos da escola, e, utilizados a partir de outras concepções e intenções, formatando um projeto que na essência coaduna com as projeções do neoliberalismo.

Nossa preocupação vem, então, de encontro com o as bases epistemológicas que constituem os projetos contra-hegemônicos, e as possíveis fragilidades frente aos desafios de não ser cooptado, esquivado e até mesmo corrompido para tal. O limbo das disputas geram confusões conceituais que colocam os sujeitos em condição de entendimento aparente, sem atingir e perceber o real concreto, e imputar a falsa conciliação de classe, quando, na verdade, responsabiliza os sujeitos da escola pelas funções sociais da instituição, advindas de forma hierárquica e burocrática, e, portanto, externas.

Gramsci (1995, 2006) levanta uma questão importante para nós: a educação deve entender a crítica social sob a influência da globalização econômica (neoliberalismo), compreendendo, inclusive, as necessidades, mas não deve se clivar a essas questões de concordância ou incapacidade em agir. Nessa perspectiva, podemos destacar o que as próprias legislações sobre a Educação apontam para que a qualidade da educação referenciada nos sujeitos da comunidade escolar deva atingir o processo de ensino-

aprendizagem do professor, rompendo com os limites impostos pelas políticas públicas que envolvem o campo educacional.

Evidenciamos claro, que só o entendimento político não é necessário, por isso, abordamos a atividade do docente, como instrumento que rompe com as limitações didático-metodológicas no uso educativo do ensino e aprendizagem, mas que se compromete com um sentido político que se remeta à transformação da realidade. Condicionados os sujeitos docentes a estarem atentos e pensarem como sujeitos históricos e intelectuais desses processos, em temáticas e conteúdos que possibilitem conhecimento – utilizando das ferramentas que estão organizadas no cotidiano. Para problematizar as ausências e propiciar debates conscientizadores, apoiados na verdade histórica, sobre a condição de pobreza, de exploração, de desigualdades que atinge a todos [nós] classe trabalhadora. Em outras palavras, uma verdade comprometida com a classe trabalhadora e que constitua o projeto de escola pelos professores da educação básica.

Para avançarmos neste debate, estruturamos aqui, consideráveis categorias, para então, a partir de uma compreensão dos sentidos do trabalho docente enquanto categoria complexa envolta pelos processos e consequências das morfologias do trabalho e a reestruturação docente; as disputas da escola dual e a expansão e universalização da escola pública e o projeto de Homem que visa formar; a autonomia dos professores da educação básica na constituição de um projeto de escola; o esvaziamento do sentido da escola; conceito; a entrada do mercado na educação pública; a burocracia, a meritocracia e o gerencialismo; os termos que conceituam epistemologicamente a função da escola e a relação ensino e aprendizagem; a organização do trabalho pedagógico; e a relação entre professores, estudantes e uma comunidade escolar no construto de um projeto de escola.

Tais considerações foram essenciais para conhecer a complexidade do trabalho docente, e traçar categorias próprias a partir das disputas por um projeto de escola, enquanto parte inerente do ato político e pedagógico do trabalho de ensinar. O que essas categorias constituem como sentidos aos professores da educação básica é o que iremos explorar no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV – OS SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A crise consiste precisamente no fato de que o velho está morrendo e o novo ainda não pode nascer. Nesse interregno, uma grande variedade de sintomas mórbidos aparece.
Antonio Gramsci

Orientados pelo objetivo de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos pelos professores da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola, este trabalho buscou, até aqui, primeiro compreender a escola pública como espaço de disputa, tornando escola e trabalho docente nossas categorias que constituem sentidos não somente para os professores, mas para toda a sociedade. Pelos estudos levantados nos capítulos anteriores, se constituíram categorias importantes enquanto concreto complexo, para chegarmos a uma conversa com os professores da educação básica – nossos sujeitos de pesquisa, e compreender os sentidos do trabalho docente, muito envoltos por um projeto de escola, e, portanto, um sentido da educação pública.

Recuperando o debate percorrido nos capítulos anteriores, concebemos o trabalho docente, pelos processos e consequências das morfologias do trabalho e a reestruturação do trabalho docente; as disputas da escola dual e a expansão e universalização da escola pública e o projeto de Homem que visa formar; a autonomia dos professores da educação básica na constituição de um projeto de escola; o esvaziamento do sentido da escola; a lógica gerencialista na educação pública; os termos que conceituam epistemologicamente a função da escola e a relação ensino e aprendizagem; a organização do trabalho pedagógico; e a relação entre professores, estudantes e uma comunidade escolar no construto de um projeto de escola.

Nesse caminho de tentar compreender as disputas, interpreta-se que estas integram o próprio trabalho docente em sua constituição. E a partir da natureza, dos processos, das caracterizações e das categorias que o compõem na organização do próprio trabalho, é que tentaremos compor um modo de apanhar os sentidos do trabalho docente. Neste capítulo iremos fazer dois movimentos simultâneos: entender e analisar quais são os elementos que constituem os sentidos do trabalho docente para os professores da educação

básica, identificando quais os sentidos da escola, para os sujeitos da nossa pesquisa, em torno da compreensão dos sentidos do trabalho docente.

Nesse percurso, é importante salientarmos nossa sensibilidade em ouvir, compreender e analisar com muito cuidado e com muito zelo, os sentidos não apenas como dados resultantes de uma pesquisa científica, mas o de manter o princípio de que a ciência, como conhecimento cumulativo está a serviço das pessoas. Necessário olhar com muita humanidade para o sentir desses professores e dessas professoras que compõem nossa pesquisa, olhando para as crises que se interpõem. Acolher em solidariedade, e tentar retribuir com afago o sentir da desesperança, com a esperança enquanto verbo e compromisso (FREIRE, 2011b).

Traçando uma compreensão a partir da nossa epígrafe – neste capítulo, uma grande variedade de sentidos mórbidos revelam estes sujeitos adoecidos, enfraquecidos, combalidos em suas individualidades. Demonstra a necessidade de ser identificada enquanto categorias no trabalho, mas também enquanto categorias da nossa sociedade capitalista que fomentam uma singularidade universalizada. Identificá-los e não nos manter inertes, mas com o olhar esperançado no novo que pode nos surgir. A crise da escola, a crise do trabalho docente no capitalismo é nossa melhor arma contra o velho que nos oprime, enquanto classe.

Construtos para apanhar os sentidos do trabalho docente e os sujeitos da pesquisa

Para construto de um roteiro de entrevista, partimos do estudo histórico, documental e epistemológico realizado nos capítulos anteriores, compreendendo as categorias/eixos desta pesquisa como sendo trabalho, trabalho docente, projeto de escola pública e sentido, abrangendo que o sentido é construído no decorrer histórico que fomenta o ser social, na relação dialética com as condicionantes da materialidade. Logo, os sentidos e significados sobre o trabalho docente não são condicionados somente a partir do cotidiano vivenciado com os pares e comunidade escolar, ou relacionado a uma conjuntura temporal, mas sim, concatenado em um bloco histórico que forma o ser social.

O ser professor é produto de um período histórico que disputa as formas de organizar a estrutura e superestrutura, dispondo de uma forma e um conteúdo cultural, ideológico, hegemônico; mobilizando consensual e coercitivamente uma objetividade material e uma subjetividade individual. Os capítulos anteriores formam um estudo destas disputas e correlações de forças por um projeto de escola pública que dá a forma e o conteúdo do trabalho docente, e, portanto, aos significados e sentidos para o trabalho dos professores.

As multideterminantes desse construto histórico que nos orientam a fomentar um roteiro de entrevistas de questões a ser exploradas com os professores, a partir das dimensões do trabalho docente, para então apanhar os sentidos. Nesta forma, nossas questões foram organizadas em quatro partes não lineares, interessadas em conhecer o professor ou a professora, o ser professor, o trabalho e as condições de trabalho, e a escola em que acredita e pela qual trabalha. O roteiro foi composto por 20 perguntas geradoras, as quais podem ser vista no Apêndice G.

Para esta nossa pesquisa, organizada a partir da materialidade de que a rede pública de educação do Distrito Federal abarca 33 mil professores trabalhando nas diversas etapas, níveis e modalidades de ensino, pensamos em conversar com professores que atuam nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, balizando que os anos iniciais é campo de atuação profissional do qual fazemos as primeiras indagações. Os anos finais abarcam nossos estudantes na continuidade de seu processo formativo, em outra fase de suas vidas, e poderia nos trazer elementos importantes para sentir o trabalho docente enquanto parte de um projeto de escola.

Para chegar aos professores a fim de definir quais sujeitos iriam compor nossa pesquisa, partimos de um professor e uma professora que responderam a um questionário aplicado em uma das etapas de nossa pesquisa de mestrado[29], com dois professores pedagogos, atuantes nos anos iniciais. Para chegar a outros sujeitos, solicitamos a estes que fossem nos indicando outros professores que poderiam participar da pesquisa, com utilização do recurso da amostragem bola de neve.

---

[29] ROCHA, 2016.

Como critério para esta indicação, estabelecemos ser professor de Ensino Fundamental, porém, devido às possibilidades de mobilidade de lócus de trabalho dentro da SEDF, atingimos uma diversidade de dados de onde esses professores atuam ou atuaram, o que, de todo modo, enriquece nossa pesquisa para formular outros questionamentos interessados e relacionados às questões estruturais dada as realidades, e às questões geracionais, idade-série do público com que trabalha, entre outros fatores.

As entrevistas foram realizadas entre setembro de 2018 e maio de 2019, tendo sido dois pilotos em setembro, uma em novembro de 2018, e as demais entre março e maio de 2019, pegando período eleitoral, final e início de gestão no GDF e de período/ano letivo. O contato foi feito via mensagem de telefone, sempre mencionando ao professor anterior que havia feito a indicação para a entrevista. Foram contactados 39 pessoas, sendo a maior dificuldade de aceitação dos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Resultante, atingimos 25 professores, perfazendo quase 40 horas de áudios de entrevista utilizáveis e 295 páginas de transcrições de partes que nos interessam, pensando em nosso objeto de investigação.

Para identificar, entender e analisar nossos dados, foram realizadas escutas dos áudios das entrevistas, e posteriormente uma primeira leitura minuciosa das transcrições acompanhando os áudios. Uma segunda leitura nesse formato foi realizada marcando ênfases, entonações e tons específicos nas falas. Uma terceira leitura fora feita realizando destaques, e uma quarta leitura marcando indicadores nesses destaques. Para uma leitura mais cautelosa dos indicadores, uma quinta foi realizada com ajuda do software gratuito *Voyant Tools*®, conferindo as ênfases dos indicadores retirados dos próprios termos utilizados pelos professores. Desta etapa, montamos uma lista com os indicadores renomeados por nós, a partir daquilo que fizesse sentido, pensando na materialidade histórica dialética do método, e que nos permitisse perceber e explicar as mediações, contradições e totalidades, movimentando do aparente para o complexo pensado.

Pelo conjunto, são apanhados, então, indicadores marcados pelos processos e vivências humanizadoras e/ou desumanizadoras, em que a relação da objetificação ou o reconhecimento de si em outros é atenuado, do professor entre os pares, com seus alunos, com a comunidade escolar e com a

própria Secretaria de Educação no seu papel de Estado. São processos marcados pelas diversas dimensões que são estabelecidas na relação professor e aluno, e a projeção de um indivíduo/sujeito que quer que a escola forme; e ainda pelas questões das diferenças de gerações entre professores, e entre professores e estudantes, que condicionam as relações de trabalho e as relações humanas.

O teor das respostas é marcado por indicadores que apontam divergências e consensos na concepção de educação, relacionando com seu processo formativo enquanto pessoa e enquanto profissional. Deste modo, aparecem questões relacionadas à natureza, aspectos e processos que caracterizam o que tem sido o trabalho docente, as multideterminantes e os construtos do que é o ser professor; e as relações de identificação e diferenciação/estranhamento com os pares. As relações entre os pares, e os professores com as diversas dimensões do trabalho também são permeados de conceitos e identificações estabelecidos nas relações de gênero.

Outros indicadores condicionantes em nossa análise são as diferentes opiniões traçadas em torno da formação inicial e formação continuada, e as relações estabelecidas com o trabalho de educar, com a carreira docente e com a organização do trabalho pedagógico. Nesse meio, elementos que dão formato e conteúdo e orientam a compreensão sobre as experiências e vivências como sínteses motivadoras e desmotivadoras que caracterizam as relações estabelecidas com o trabalho, traduzidas em relações de prazer, cansaço, culpabilização e adoecimento como fenômeno determinante no trabalho e nas condições de trabalho docente.

Os conceitos sobre ensino e aprender são indicadores com dimensões de maior ou menor importância que é estabelecida na função da escola e do professor, e orientam a relação do ser professor com o conhecimento, e destes com o trabalho pedagógico e do projeto de escola com o conteúdo e com o currículo. É importante salientar que as compreensões lineares e/ou complexas sobre a historicidade nas projeções sobre a escola são, inclusive, de grau de importância para a materialidade da sala de aula e do ambiente escola, e os significados enquanto limitantes que são tomados para o trabalho docente.

Também se revelam como indicadores a compreensão sobre a materialidade da estrutura social e realidade socioeconômica e como interfere

no trabalho de educar e da estrutura e a condição de trabalho dos professores da SEDF. A partir desses, a compreensão sobre a indisciplina e a violência são evidenciados como indicadores determinantes para o trabalho e para a relação professor-aluno, e sobre o papel da escola. Estes indicadores estão diretamente vinculados às compreensões sobre autonomia no trabalho docente, perpassando os processos e vivências estabelecidas com a gestão escolar, enquanto determinante na orientação de um projeto de escola e nas relações interpessoais entre os pares e entre a escola e a comunidade.

Há inferências de indicadores dimensionadas pelas relações aparentes que são estabelecidas sobre trabalho coletivo e trabalho individual; e pelas relações vivenciadas com a família e a comunidade escolar no construto do ser professor e do trabalho docente. As compreensões estabelecidas sobre a organização da educação brasileira e o projeto de educação concebido, a partir do seu nível/etapa de ensino também fomentam sentidos e significados para o trabalho docente.

Os elementos constituintes do cotidiano escolar, e as relações de estranhamento, distanciamento e de não identificação com a SEDF no seu papel de Estado; as compreensões sobre a legislação e as políticas públicas da educação e as inferências no trabalho docente, bem como a burocracia e meritocracia como determinante nos atributos, no tempo, na função e no ser professor são constituintes de sentidos e significados, inerentes à lógica gerencialista. Outros indicadores são compreendidos como o que intervém no trabalho docente. As novas exigências que são atribuídas ao trabalho docente e que têm ocasionado não apenas reestruturações, mas reformulações conceituais sobre a função docente.

A visão de mundo, estabelecendo compreensões sobre a sociedade, a escola e os indivíduos; e elementos que demarcam o trabalho político-pedagógico, o projeto de escola e o projeto de sociedade; e a concepção de escola pública se revela como indicadores, relacionando, ainda com as elaborações tomadas sobre a função social e a crença na escola e no professor. Também são compreendidos como indicadores as caracterizações e descaracterizações sobre a função do projeto político-pedagógico na organização do trabalho escolar, e as relações estabelecidas entre um projeto de educação escolar com a vida, como imponentes nos sentidos do trabalho

docente. As dimensões das relações de classe com que a função de ser professor tem sido defrontada.

Para lançar um olhar interpretativo apreendendo a busca quantitativa e qualitativa, fizemos dois movimentos. O primeiro foi realizar esta sistematização em um quadro, relacionando os indicadores uns aos outros, e como aparecem nos diferentes trechos do documento, aplicando diferentes cores para cada indicador, e enumerações para facilitar no processo de sistematização. Como exemplo, trazemos o “Quadro 3”, contendo um pequeno trecho da análise.

Quadro 3: Demonstração da análise das entrevistas (falas dos sujeitos)		
Professora Gabriela. CRE Ceilândia. Pedagogia/atividades. EF1.		
Tempo	Pré-indicador (destaque do trecho)	Indicador
19:41	[…]o que eu menos me identifico é a falta de respeito atual […]hoje falta muito respeito eu quero muito pesquisar se nós professores estamos preparados pra lidar com essa nova geração porque eles são diferentes da gente nesse ponto eles são mais… o diálogo é bem mais aberto hoje do que antigamente e muitas vezes essa linha aberta acaba gerando indisciplina […]não tive tanta abertura como hoje eles têm […]essa nova geração eles falam tudo que pensam eles agem naturalmente em relação a tudo antigamente não podia falar […] não tinha que dar sua opinião era sentar e ouvir.	34 – indisciplina 28 – realidade da escola 22 – estrutura 33 – relação com a família e a comunidade escolar 26 – relação com o conhecimento 02 – Relação com os estudantes – que ser formar 09 – questões geracionais 30 – historicidade
Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria.		

Quantitativa e qualitativamente falando, tratar sobre cada um destes indicadores que tomam importâncias grandes em si, nos tomaria um tempo e um espaço. O importante é compreender que cada indicador desse elabora diferentes sentidos e significados entre os 25 sujeitos com quem conversamos, mas que, no entanto, tecem uma rede de sentidos sobre o trabalho docente. Esta compreensão nos possibilita realizar outros dois movimentos: o primeiro, o de mapear e observar onde e como os indicadores aparecem juntos e que sentidos expressam.

Feito tal mapeamento, esses indicadores foram aglutinados, revelando compreensões dos sentidos sobre o trabalho docente, que de alguma forma e sob as limitações e possibilidades expansivas de compreensão e disputa sobre

o papel da escola e de suas ações como professor. Assim, chegamos a sete sentidos que não são condicionados de forma linear e nem muito menos por respostas obtidas por questão, mas pela totalidade das entrevistas que obtivemos e nos possibilitaram chegar a estes dados. São eles: afetivos; políticos; valorização e desvalorização; humanizadores e desumanizadores; singularidade docente; organicidade do trabalho; e esvaziamento do trabalho do docente.

Para efeitos de preservação da identidade, todos os nossos sujeitos serão identificados por codinomes. Nossos professores entrevistados serão aqui apresentados: Adriana, Alice, Amanda, Ana, Antonio, Artur, Bruna, Camila, Carlos, Francisco, Gabriela, Guilherme, Isabela, Jéssica, José, Julia, Juliana, Letícia, Lucas, Luiz, Maria, Mateus, Sandra, Sofia e Valentina.

Com a finalidade de tornar a leitura mais dinâmica e didática, sistematizamos as caracterizações dos professores no “Quadro 4”.

Quadro 4: Caracterizações dos sujeitos entrevistados									
Nome	**Área de formação**	**ES**	**EB**	**PG-SS**	**Etapas de atuação**	**Cargo de gestão**	**Tempo de SEEDF**	**Tempo de Carreira**	**CRE**
Adriana	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1	coordenação	5	5	Paranoá e Itapoã
Alice	letras	pública	pública	--	F2/EM	--	5	12	Plano Piloto e Cruzeiro
Amanda	matemática	pública	--	mestrado	F2	--	3	3	Plano Piloto e Cruzeiro
Ana	pedagogia	pública	privada	mestrado	F1	coordenação	6	8	Paranoá e Itapoã
Antonio	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1	--	6	8	Ceilândia
Artur	historia	privada	--	--	F2/EM	--	5	8	Santa Maria
Bruna	pedagogia	pública	pública	mestrado	EI/F1/F2/EM	direção, coordenação e supervisão	24	24	Sobradinho
Camila	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	coordenação	22	22	Sobradinho
Carlos	pedagogia	pública	--	mestrado	F1	--	10	10	Sobradinho
Francisco	geografia	pública	privada	--	F2	supervisão	7	7	Ceilândia
Gabriela	pedagogia	pública	pública	--	F1	coordenação e supervisão	5	7	Ceilândia
Guilherme	história	pública	privada	mestrado	F2	--	5	5	Paranoá e Itapoã
Isabela	pedagogia	pública	pública	mestrado	EI/F1	conselho escolar	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Jéssica	pedagogia	privada	--	--	F1	--	10	12	Plano Piloto e Cruzeiro
José	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	coordenação	6	9	Plano Piloto e Cruzeiro
Julia	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	direção	9	13	Samambaia
Juliana	pedagogia	privada	pública	--	F1	--	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Letícia	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1-EJA	coordenação	18	18	Plano Piloto e Cruzeiro
Lucas	pedagogia	pública	pública	doutorado	F1/EM/EE	coordenação	5	5	Taguatinga
Luiz	matemática	pública	pública	--	F2/EM	--	22	22	Santa Maria
Maria	pedagogia	pública	--	--	F1	--	7	7	Plano Piloto e Cruzeiro
Mateus	educação	pública	--	doutorado	EI/F1/F2/EM	--	14	16	São Sebastião

Quadro 4: Caracterizações dos sujeitos entrevistados									
Nome	**Área de formação**	**ES**	**EB**	**PG-SS**	**Etapas de atuação**	**Cargo de gestão**	**Tempo de SEEDF**	**Tempo de Carreira**	**CRE**
	física								
Sandra	pedagogia	pública	--	--	F1	coordenação	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Sofia	pedagogia	pública	privada	mestrado	F1	coordenação	6	8	Paranoá e Itapoã
Valentina	pedagogia	pública	privada	--	F1	coordenação	5	12	Ceilândia
Legenda: ES: Educação Superior EB: Educação Básica PP-SS: Pós-Graduação *Stricto Sensu* CRE: Coordenação Regional de Ensino									
Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria.									

A amostragem atingiu 25 sujeitos, dentre os quais 16 são do sexo feminino e 9 (nove) do sexo masculino. Destes, 17 são formados em Pedagogia, 2 (dois) em História, 2 (dois) em Matemática, 1 (uma) em Letras, 1 (uma) em Artes Cênicas, 1 (um) em Educação Física, e 1 (um) em Geografia. Dos 25 professores, 13 possuem ou estava cursando mestrado; 1 (um) possui e 1 (um) outro estava cursando doutorado. 13 desses professores cursaram a educação básica em escola pública, 1 (uma) em escola pública e privada, e 2 (duas) em escolas privadas como bolsistas. Dentre os demais, seis não mencionaram o lócus. E em relação ao Ensino Superior, 18 professores cursaram suas licenciaturas em instituições públicas. Os mestrados e doutorados são todos cursados também em instituições públicas.

Dentre estes, 8 (oito) estão atuantes em escolas na CRE (Coordenação Regional de Ensino) do Plano Piloto e Cruzeiro, 4 (quatro) na CRE de Ceilândia, 4 (quatro) na CRE do Paranoá e Itapoã, 3 (três) na CRE de Sobradinho, 2 (dois) na CRE de Santa Maria, 1 (um) na CRE de Samambaia, 1 (um) na CRE de Taguatinga, 1 (um) na CRE de São Sebastião, e 1 (um) na CRE de Planaltina. Entre nossos entrevistados, 13 professores já trabalharam em outras CRE's ao longo da carreira. Sistematizando, do total de 14 CRE's, atingimos professores de 9 (nove) CRE's diferentes nesta pesquisa.

Entre os professores, 17 estão atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que 2 (duas) atuam no mesmo ciclo desde o inicio da carreira: Camila tem 22 anos de carreira na alfabetização, e Adriana tem 5 anos atuantes com o quinto ano. Uma delas, Bruna, com 24 anos de carreira atuou em todas as etapas e níveis de ensino. Os demais professores atuam em CEF's (Centro de Ensino Fundamental) que atendem os anos finais do Ensino Fundamental, ou CED's (Centro Educacional) com os anos finais e o Ensino Médio. Dentre os oito professores, Lucas que é pedagogo estava atuando neste ano com a modalidade de Ensino Especial no Ensino Médio. Luiz e Artur que foram professores quase todo o tempo de Ensino Fundamental estão no Ensino Médio, e Mateus estava cedido para um projeto da área de esportes, cultura e lazer. Mateus, que tem 14 anos de carreira, também já atuou em todas as etapas e níveis de ensino. E Alice, que está há 5 (cinco) anos na SEDF, tem mais experiências de docência com o Ensino Médio, mas neste ano, estava atuando com Ensino Fundamental.

Os professores Adriana, Alice, Artur, Gabriela, Guilherme, Isabela, Juliana, Lucas, Sandra e Valentina estão há 5 (cinco) anos como professores da SEDF, sendo somente Juliana de contrato temporário. Francisco e Maria têm o mesmo tempo de contrato efetivo, tendo passado por 2 (dois) e 3 (três) anos, respectivamente, como professores de contrato temporário, efetivando 7 (sete) e 8 (oito) anos na SEDF. Ana, Antonio, José e Sofia têm 6 (seis) na SEDF. Entre os demais, Carlos está há 10 anos, Mateus há 14, Letícia há 18, Camila e Luiz há 22, e Bruna há 24 anos na SEDF. Amanda é a professora com menos tempo de carreira, somando 3 (três) anos. Dentre estes professores, Juliana, Maria, Jéssica e Amanda são professoras que atuaram somente na CRE do Plano Piloto e Cruzeiro, não tendo atuado em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social. Isabela, apesar de trabalhar nesta mesma CRE, está em uma escola periférica.

E uma última informação, mas não menos importante, dentre os 24 professores efetivos, 14 já atuaram em cargo de gestão, tendo sido 2 (duas) como diretoras, e uma destas ainda tendo passado pelo cargo de coordenadora e supervisora. Entre os demais, 2 (dois) foram supervisores, 10 foram coordenadores, e 1 (uma) ocupa cargo de presidente do Conselho Escolar.

Passaremos agora a buscar uma compreensão de como esses sentidos vão se constituindo.

O conjunto dos “sentir” entre sintomas mórbidos e esperançosos

Um fator fundamental para compreender os sentidos do trabalho é a que se refere às condições de produção desse trabalho. Entrar nesse embate é necessário compreender conceito de precarização, a partir da reestruturação produtiva (já discutida no segundo capítulo desta pesquisa), para melhor estabelecer uma análise crítica. A precarização do trabalho se remete a mudanças e consequências que impactam no conjunto da função do exercício do trabalho, repercutindo de forma negativa para os trabalhadores (POCHMANN, 1999), como uma medida para reduzir os custos na produção, restringindo também direitos trabalhistas, salário, e as próprias condições de trabalho sem, no entanto, diminuir a produção, pelo contrário, aumentando

também a quantidade e carga horária. No que se refere ao trabalho docente, o conjunto das pesquisas tem mostrado o que Marin (2010) sintetiza bem:

> […] nas caracterizações da precarização do trabalho docente, foram obtidas as seguintes vinculações: a) quando se refere às mudanças do trabalho, encontra-se flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos. b) No que tange às consequências da existência dessas modificações, verificam-se referências a: desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho; constrangimentos.

Diversos aspectos específicos irão compor as condições de produção do trabalho nas escolas. A precarização modifica o trabalho por dentro desses aspectos, e vem sendo aprofundada há anos, gerando consequências nas condições subjetivas, objetivas e materiais, na formação e na carreira, na remuneração, no processo, na satisfação e no reconhecimento do trabalho (HYPOLITO, 2012). Considerando ainda, a análise de Hypolito (2012, p. 216), “uns podem ser mais determinantes do que outros, dependendo do ponto de inflexão e de análise desejado e da faceta acentuada”.

Sendo assim, para lançar uma ótica que permita acompanhar o movimento entre as categorias, não iremos trazer a análise pontuando cada sentido, com a finalidade, inclusive, de não sermos repetitivos e correr um risco de cair em uma leitura mecânica. Mas seguindo um percurso dialético sobre a totalidade, vamos pontuar a partir dos processos e das dimensões que organizam e disputam os sentidos do trabalho docente.

Desta forma, os sentidos pautados por nós, a partir das conversas obtidas, categorizados como afetivos; políticos; valorização e desvalorização; humanizadores e desumanizadores; singularidade docente; organicidade do trabalho; e esvaziamento do trabalho docente, e irão ser tratados por via de pontos necessários de serem compreendidos como base nas categorias do

trabalho que materializam e são materializadas nas disputas dos sentidos do trabalho. Percebidas a partir de categorias que constituem o próprio trabalho de educar, singulares nas falas dos professores: 1) Condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho; 2) Formação, carreira e remuneração; e 3) Satisfação e reconhecimento de si no trabalho.

Assim, se fomenta como **sentidos afetivos** todos os indicadores relacionados ao sentir, traduzidos e caracterizados como elementos que permitem esta categoria se identificar, constituídos nas relações humanas, materiais, objetivas e subjetivas, e na crença por uma sociedade. Na interação dessas disputas e do cotidiano com o trabalho, ocorrem situações de desgaste emocional, compreendido a partir do estresse cotidiano, das doenças físicas, psíquicas e emocionais, pela sobrecarga de trabalho, pelo desprestígio do valor social da função, as limitações da estrutura social da escola, a improvisação esvaziada de teoria que ocasiona um sentimento de não saber se "está fazendo o certo", as situações adversas da violência e das desigualdades sociais que intensificam as próprias relações pessoais entre professores e estudantes.

No mesmo movimento, sincrônico e anacrônico, também está à resposta da amorosidade dos estudantes e de suas famílias, e a relação direta com o conhecimento, em que ambos fomentam as singularidades humanas, as relações carinhosas com os estudantes, as realizações pessoais destes, nas boas avaliações do trabalho mediato, na formação humana.

A inferência desse sentido categórico, embora seja o mais abstrato, por se tratar, também, dos sentimentos dos professores em relação ao trabalho, e que encontra muitas vezes refúgio no cotidiano. Embora, seja pelo cotidiano que se abate com as relações de desigualdades sociais e da lógica gerencialista, gerando questionamentos sobre o sentido do trabalho.

Dessa forma, é um sentido de disputas de inferências subjetivas, que sistematizam e sintetizam a apreensão das identificações, motivações e desmotivações de permanência na carreira. É também um sentido essencial por se fazer na relação humana direta com o outro, e, portanto, não se constitui isolado. É o grande motivador para se apanhar as razões do compromisso em ser o "*o melhor profissional"* que os estudantes possam ter como professor. É um sentido essencial para conduzir as relações objetivas do educar e cuidar, e

compreender as necessidades do estudante, enquanto sujeito de direito. São nesses sentidos que também se embasam as escolas pelas necessidades dos estudantes ou do gerencialismo, pensando em qual sujeito a escola quer formar.

Os **sentidos políticos** do trabalho são materializados na relação humana e afetiva. Trata-se da explicação objetivada das escolhas políticas e pedagógicas, e da relação com o conhecimento. Nesse construto estão todas as contradições, mediações e totalidade que podem explicar a consciência e o compromisso do professor com o trabalho, a identificação ou a não identificação com a classe e com os pares; a visão e compreensão de mundo, a lógica neoliberal e gerencialista e suas inferências, o projeto de sociedade em que acredita e o aluno que queira que a escola forme, a autonomia reivindicada e outorgada, as concepções, os nexos e os fragmentos sobre o todo.

Desta forma, em nossa compreensão, o sentido político não se trata de processos do professor politizado e despolitizado. Trata-se do grau de compreensão historicamente unificado do sistema cultural ao conhecimento do real. Aqui estão as possibilidades do fortalecimento ou do enfraquecimento e fragilização epistemológica, e do reconhecer-se ou ter sua identidade apartada do ser docente como a autoridade do conhecimento – como ser político, filosófico, formado, que estuda e tem uma autorização social para ministrar determinada cátedra do conhecimento.

Nesse aspecto, também se estabelecem as dimensões do compromisso com o trabalho e o compromisso com uma classe e com um projeto. Sintetizando, se trata da orientação ideológica do professor, e, portanto, o sentido que orienta a conduta afetiva, ética, técnica, política e pedagógica, e a compreensão estética da forma e conteúdo da escola. Nesse teor, também estão às razões que fomentam as potencialidades transformativas do ser social.

Os sentidos de **valorização e desvalorização** da categoria tratam diretamente sobre as questões referentes à formação, remuneração, carreira, jornada e condições de trabalho, como também no reconhecimento e prestígio social da autoridade e do valor de ser professor e da relação com o conhecimento. Está mediada pelas relações de gênero, pelo projeto de escola,

a relação com o Estado, os sentidos afetivos, e com as contradições da estrutura e superestrutura, como as desigualdades sociais.

São apreendidas e fomentadoras das instabilidades conjunturais da vida do professor ocasionado pelas disputas políticas quanto à carreira, aposentadoria, remuneração, formação, autonomia pedagógica, e pelos processos de desvalorização, sentidos na desmotivação da categoria. Compreendido a partir de processos de desistência da profissão, da condição material, objetiva e subjetiva de trabalho, da desmoralização do professor, do cansaço, o sentimento de impaciência que causa sofrimento, culpabilização, e o fato de o conjunto dos professores estar abatido. E em uma dimensão grandiosa, se reconhece na resposta amorosa das relações com os estudantes, e no reconhecimento do trabalho, como possibilitador de mudanças e como elo direto com o conhecimento que potencialmente transforma o caminho dessas pessoas.

Os **sentidos humanizadores e desumanizadores** são o elo principal da razão da existência do trabalho docente, e, portanto, um sentido disputado a todo o tempo. Estabelece relações com o político e com afetivo, orienta as ações em prol da formação humana do outro e de si. Trata-se, portanto, das questões sobre os processos humanizadores e desumanizadores, da definição de que “ser humano” a escola deve formar, orientado por uma conduta moral e ética, e da relação e identificação nos pares. Também orienta e estabelece as relações com as famílias e com toda a comunidade escolar. E é mediado o tempo inteiro pela estrutura social, econômica e cultural, pelas relações de produção do trabalho.

Trazendo o que uma das professoras diz, neste sentido se encontra a essência e a beleza do acompanhar a formação, o crescimento e o desenvolvimento de uma pessoa. Portanto, trata-se da possibilidade de reconhecer-se no outro, ou ainda, de aparta-se, e a possibilidade de interferência e contribuições na vida dos estudantes e das famílias, a mudança nas posturas, nas habilidades cognitivas, nas ações, no raciocínio intelectual e na linguagem, a compreensão das diferentes visões e leituras de mundo, no sentir-se importante, da autoridade do conhecimento, nos desafios da relação ensino-aprendizagem, de crescimento pessoal.

E é a razão afetiva das morbidades e das esperanças creditadas no processo histórico da humanidade, e a objetivação dessa singularidade em cada um. Partindo do conjunto das respostas obtidas nas entrevistas realizadas, o ser professor tem sido respondido por esse sentido: é o ser profissional com maior possibilidade de impacto e de mudanças, pelo seu campo de atuação, na vida do outro. Para onde caminham essas mudanças, também se disputa nesse sentido, coadunando com o fato que o educador é educado, e, portanto, quando o impacto da desumanização atinge os professores, se desloca para outros sentidos que podem fortalecer uma relação humanizadora ou aparta-se do outro – encontrando explicações políticas para a tomada de tais ações.

Um sentido apreendido nos estudos sobre o trabalho docente é o de **esvaziamento do trabalho docente**, onde se sintetizam os embates da perda do sentido do trabalho**.** Constitui ações voltadas para o pragmatismo no cotidiano, fortalecendo uma cultura da competência, da excelência, do mérito, da produtividade e da capacidade de improvisar diante das demandas que surgem. Caminha por via da perspectiva do conhecimento construído “na e pela prática”, enfatizando valor ao professor experiente, e destaca a natureza e a forma com que o sujeito constitui esse conhecimento tácito.

O esvaziamento do trabalho docente é uma condição que, na contramão, constitui o profissional docente, e tem sua profissionalidade baseada nos méritos de produtividade competente com que executa sua função. Nesse sentido, é a própria desintelectualização do trabalho docente (SHIROMA, 2003), impactando nas capacidades de intervenção crítica consciente. Caminha para a exigência de uma regulamentação profissional da conduta competente e no engajamento do professor. Nesse aspecto, também é caracterizado pelo acolhimento com que o professor recebe as demandas e os desafios dos estudantes.

Há inferências que constituem os sentidos políticos e de desvalorização. Sobretudo, se trata da disputa sobre a função da escola, e, portanto, da função do professor, e do lugar do conhecimento, justificado pela lógica da divisão de classes e da propriedade privada. O esvaziamento do trabalho docente é mediado pela dualidade entre educação como direito e educação como mercadoria.

A materialização desse sentido é justificada no projeto de escola e na formação epistemológica, portanto, política e teórica dos trabalhadores docentes e/ou dos profissionais docentes. Usa de estratégias que reduzem as dimensões do trabalho ao fazer técnico, e a objetividade tácita e imediata das necessidades do mercado, cooptando a sociedade a apoiar e constituir-se como verdade relativa.

Fomenta, ao mesmo passo que é fomentado, pelos sentimentos de solidão, perda de sentido, processos de desistência, pelas mudanças no cenário político e pelas políticas de austeridade, isolamento, trabalho individual, desânimo coletivo, descredibilidade da função, adoecimento, insatisfações com a escola pública, descuidado, desrespeito, sentimento de "descartável", esvaziamento do conhecimento. Combali e é combalido pela afirmação e negação do conhecimento.

O potencial transformativo do trabalho com a educação, as relações com o aprendizado, a função da escola, o conhecimento, a produção de ciência e cultura, mudanças sociais, o lidar com o outro, processos do trabalho de educar, a possibilidade de interferência e contribuições na vida dos estudantes e das famílias; a relevância da função na sociedade, a realização pessoal disputam a afirmação da omnilateralidade ou da unilateralidade do trabalho docente por suas potencialidades, são processos que fomentam a integração desse sentido.

As **singularidades docentes** dizem respeito ao todo do ser professor e dos fenômenos e fatores para se identificar na profissão – mediados pelas motivações e desmotivações. Justifica-se pelas relações com o conhecimento e a compreensão da relação ensino-aprendizagem, com a autonomia outorgada pela autoridade do conhecimento, com as questões geracionais, com o estudo contínuo, com a importância da escola em seu percurso histórico, com os processos e vivências da formação inicial e formação continuada; e também com as concretudes das relações de gênero e classe, e de ser parte da classe que vende sua força de trabalho para o Estado.

Também composto pelo reconhecimento de si na estrutura e superestrutura que compõe e constrói o próprio Estado. Constitui e são constituídos por todos os outros sentidos, permitindo caminhos coletivos, solidários e individualistas. São nesses sentidos que também mora a

identificação com o trabalho de educar, e a explicação conceitual dos processos, da natureza e da condição do trabalho docente. E em síntese, trata-se da projeção do professor que se quer formar e que se quer ser.

E por último está a **organicidade do trabalho**, que materializa todos os demais sentidos. Pela razão histórica, aquele que não se posiciona, posicionado será. Portanto, trata-se do trabalho por um projeto de escola e da materialidade da produção deste trabalho de forma consciente ou inconsciente. É o apanhar da consciência de classe e das relações de gênero que marcam o trabalho docente. Constitui a centralidade e a importância do cuidar e do ensinar, do conhecimento e do aprender. Compreende também, as fragmentações e os nexos do trabalho de educar, a relação com a família, com a comunidade e com a sociedade. Explica a lógica que gerencia e outorga a organização da rotina, do cotidiano, mas também da função da escola e do professor. Nesses sentidos é onde a forma, o conteúdo e a visão de mundo se faz presente, fomentando as disputas internas, mediados pelas demandas externas.

1) Condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho.

Para nosso objetivo, e considerando a estrutura da rede pública de ensino do DF, é importante nos atentarmos para algumas questões acentuadas nas próprias falas dos professores. Partiremos de dois fatores: nenhum de nossos sujeitos entrevistados reclama dos aspectos materiais do trabalho - condições da infraestrutura, aspecto físico das escolas, e de recursos comuns de material de consumo, como por exemplo: quadro, giz/pincel, papel branco, cópias, cartolinas, etc. No geral, as escolas do Distrito Federal oferecem boas condições para o exercício do trabalho de educar.

Outro aspecto é referente à complexidade de que cada escola é uma escola, e, portanto, na aparência se apresenta como um universo próprio. No entanto, as relações objetivas estabelecidas para a escola pública em nossa sociedade, as realidades não se mostram distantes e diferentes, mas condicionam uma subjetividade produzida em massa. Essa noção é dita, inclusive, por um dos professores, em que considera que "*as realidades das escolas são bastante diferentes, mas a base, no geral, é muito parecida […] a*

gente percebe muito isso conversando com os outros colegas" (*Guilherme, Entrevista, 2019*).

Perceber que as questões a partir das pesquisas realizadas nas quais nos referenciamos e das falas relatadas para nós, expressam uma materialidade que consideramos, e da qual também intentamos outros questionamentos. Na totalidade das falas, o conjunto dos "sentir", em referência ao que se sente e ao que se constitui enquanto sentidos e significados se expressam como mórbidos e como esperançosos a partir dos processos que compõe a produção do trabalho.

Aparentemente, as escolas são boas. Os professores relatam que dados os fatores por ser escola pública, em comparativo com outras escolas periféricas, escolas públicas de outros estados, suas unidades costumam ter material de consumo e alguns recursos tecnológicos, estrutura de prédio e organização para o trabalho que passa a ideia de ser confortável.

> *[…] eu penso que a ideia de Brasília, que eu participei dessa construção,* ***é a ideal para mim*** *[…] (Bruna, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] às vezes o pessoal reclama demais, reclama de barriga cheia porque* ***têm muitas opções de material, mesmo essa escola aqui, eu acho muito boa de estrutura, de condição de trabalho*** *[…] (Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] quando eu penso que estou* ***em uma escola pública numa cidade de periferia, que tem algum recurso****, eu não me revolto tanto […] (Gabriela, Entrevista, 2019).*
>
> *Minhas condições de trabalho agora não são as ideais, mas* ***são as melhores desde que eu entrei na rede*** *(Adriana, Entrevista, 2019).*

Quando nos referenciamos nas condições objetivas e materiais do trabalho, que se referem aos aspectos físicos, aos de ensino e aos de pessoal, compreendendo que a forma e o conteúdo da escola é um par dialético em que um interfere no outro, essas condições não são tão ideais e revelam um concreto complexo de uma materialidade de estrutura de escola que não é tão boa como aparentemente se compreende.

> *[…] tudo pode ser doado para a escola, tudo serve na escola, o computador mais chinfrim está bom, pode ser levado para a escola […] é o mais novo, desde a tecnologia, o conhecimento que tem que chegar primeiro na escola […] (Bruna, Entrevista, 2019).*

> *[…] essas escolas mais antigas […]* ***parece uma prisãozinha****, um projeto militar mesmo, uma pequena prisão […] (Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] se eu pudesse organizar uma escola,* ***ia ser bem tecnológica****. Eu acho que hoje em dia a gente não está acompanhando os alunos em relação à tecnologia.* ***Eu acho que essa escola seria muito bem decorada,*** *e eu acho que essa escola* ***teria professores bem melhores formados****, professores inteligentes […] (Gabriela, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] não ter a possibilidade de levar os meus alunos para fazerem um milhão de visitas fora da escola […] ir a museus, ao planetário por questões financeiras, porque a gente não tem ônibus, não tem transporte garantido pelo governo,* ***de não poder acessar esses outros recursos culturais […]*** *as pessoas não querem fazer formação, acham que a formação que acontece dentro da escola não tem importância […]* ***não verem importância disso para o trabalho pedagógico*** *[…] (Adriana, Entrevista, 2019).*

Somente nestes trechos, nas referências grifadas, podemos discorrer sobre uma série de questões que formulam sentidos e significados para o trabalho docente, tendo a forma que limita o conteúdo e a compreensão sobre a escola. O acarretamento de uma precarização do ter que lidar com todas as dimensões do trabalho de educar em uma estrutura condicionada ao formato quase literal de uma caixa, que fomentam um construto de uma escola desconfortante ao ser referenciada como uma "*prisãozinha*", e de que poderia ser "*bem decorada*" como uma saída de um possível ambiente mais agradável. Aqui estão presentes elementos que constituem os sentidos relacionados à organicidade do trabalho.

Quanto à falta de investimento para a ampliação do conhecimento, contabilizadas na falta de aparato e de recurso, pode ser problematizada em dois aspectos: a formação limitada pelo próprio formato do espaço e que é algo que os professores reclamam muito, e que restringe não somente o trabalho pedagógico, mas a formação e a compreensão sobre a formação de professores, nos atentando ao princípio de que a materialidade também educa o educador. O outro aspecto se refere aos recursos tecnológicos e culturais muito citados no conjunto total das 25 entrevistas, e ampliar para a dimensão tecnológica, científica e cultural do trabalho educativo, aliando ao fato das

mudanças geracionais que fomentam necessidades de olhar com atenção enquanto forma e conteúdo da escola.

Nos parágrafos acima se materializam os sentidos políticos, humanizadores e desumanizadores, e as singularidades do “ser professor”, como constituintes dos sentidos do trabalho docente. Partindo destes fatores, na literatura, podemos ir de encontro a Marx (2016), que irá trazer no documento de instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório, de que a dimensão intelectual é um construto de todas as ciências necessárias à humanidade, por via do “reino da necessidade” e do “reino da liberdade”. O aprender tácito – já problematizado por nós no terceiro capítulo deste trabalho, é fundamental ser arguido para se constituir uma educação intelectual.

> Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio [...] (MANACORDA, 2007, p. 108).

As tecnologias não devem ser compreendidas como um recurso material que não chega à escola. Mas que envolve toda uma estrutura da forma e conteúdo a ser pensada, sob o principio de que a “[…] conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 2014, p. 116). Problematizar esse fato tem que se trazer uma estrutura racional, para que nossa escola pública não chame a atenção do aluno apenas para interagir com as novas tecnologias, mas apreender as amplas dimensões culturais, científicas e tecnológicas no processo da humanidade, por via da história, da arte, das ciências humanas, das ciências da natureza, do esporte, do lazer e do trabalho.

A compreensão da tecnologia no contexto da escola pública deve ser apanhada como teoria geral e/ou o estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios da atividade humana. Tecnologia é a materialização objetivada – como o giz, o quadro, o *datashow*, por exemplo, pela qual o homem e a mulher se relacionam com a

natureza a ser ou historicamente já transformada e os meios objetivados a seu favor, transforma a si e aos outros.

Por isto, e também, de acordo com Nascimento (2006) e Cattani (1999), na prática, pode se atribuir a acepção usual como sendo o conjunto de técnicas de produção em um determinado estágio de desenvolvimento ou estágio tecnológico.

Esta ótica está sob o princípio de uma constituição do básico e do geral, aliado aos conceitos científicos, entre a abstração e reflexão para um concreto complexo, traduzindo um movimento do senso comum à consciência filosófica.

> Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas *na sua dimensão intelectual* (MACHADO, 1989, p. 129).

Nossos esforços em trazer esse assunto para o debate é o de compreender que as reclamações da ausência das tecnologias no espaço das escolas de educação básica não podem e não devem ser compreendidas simplesmente como ausência de recursos a serem tacitamente utilizados apenas para deixar a aula mais interessante. Mas, de que ela deve fazer sentido como conhecimento a ser produzido em cada sujeito – de que este princípio deve antes de tudo fazer sentido para o professor, fomentando uma relação íntima com o conhecimento, fomentando sentidos afetivos, políticos, humanizadores, e de singularidades do ser professor, atingindo uma disputa contra o esvaziamento do trabalho docente.

Trata-se de pensar uma formação humanista, pensada para desenvolver as potencialidades do ser humano enquanto “ser humano”, e não enquanto papel individual a ser exercido com vias de alimentar a produtividade econômica. Logo, a unidade entre a atividade intelectual e atividade manual, não como processo parte de um fragmento entre teoria e prática para um fim/produto, mas como a unicidade em que um constitui ao outro, em constante processo, potencializando também a formação autônoma e humanitária.

> A escola unitária ou de formação humanista [...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a

> uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2000, p. 36).

Por essa ótica é que compreendemos sobre o lugar do conhecimento nas escolas públicas, e as crises geradas quanto aos aspectos prescritos da epistemologia que embasa o currículo oficial e organiza a produção do trabalho de educar. Não obstante, algo a ser desvelado acontece, quando o reino da necessidade e o reino da liberdade entram em conflito. O Currículo em Movimento, analisado e problematizado no terceiro capítulo desta pesquisa, e que expressa um projeto de escola em disputa, do qual os próprios professores participaram de sua constituição, observando sua estrutura composta a partir das teorias críticas e pós-críticas, compreendido como um avanço em seu conteúdo, à luz do que se debate no âmbito progressista para a educação.

No entanto, o seu conteúdo pode permanecer mecanizado ou mesmo não constituir sentidos e significados para os sujeitos envolvidos nos processo de construção do conhecimento, esvaziando o trabalho docente de sentidos constituídos pelos próprios sujeitos. A base teórica que tenta constituir outro projeto de escola foi formada, mas apenas isso não bastou para modificá-la. A essência de seu conteúdo, de fato, não encontra forma para ser posto em prática, posto que os problemas da escola, da sociedade, da formação de professores não podem e não devem ser modificadas apenas pelo plano da ideia.

A preocupação é que a mudança na escola requer outra organização do trabalho pedagógico, de modo que se expanda para além da sala de aula, permitindo que as pessoas vivenciem a amplitude das possibilidades do conhecimento, no cotidiano. Um trabalho fragmentado e limitante mantém uma formação humana unilateral. Mesmo que a proposta do currículo da SEDF seja embasada em uma perspectiva omnilateral, ela pode se perder se o conjunto dos trabalhadores em educação não se atentar às contradições da materialidade, inclusive, na forma como se estabelece os vínculos com o conteúdo no cotidiano da escola.

> *[…] esse currículo, por mais que tenha muita discussão, eu não vejo muito avanço nele. As nossas salas de aulas,* ***as nossas escolas, elas são exatamente igual há cinquenta anos*** *[…]* ***e você fica preso nisso. Você tem que dar conteúdo*** *[…] a gente pega o aluno, não é só uma exposição de conteúdo,* ***as***

> ***questões hoje, infelizmente, não são trabalhadas pela família*** *e a gente que tem que trabalhar com eles dentro de sala […]* ***a sobrecarga de trabalho*** *[…] eu não consigo fazer a metade daquela lista do que eu queria fazer no dia […]* (Sandra, *Entrevista*, 2019).

Nesta fala observada, expressa de um modo muito sutil algumas questões que queremos explorar e que sintetizam a totalidade das entrevistas, e que nos permitem compreender as condições materiais, objetivas e subjetivas que disputam a constituição dos sentidos do trabalho docente: a) a organização do trabalho na escola; b) a função da escola e a relação com a comunidade; e c) os elementos que compõe a precarização e a intensificação do trabalho.

a) A organização do trabalho na escola

O trabalho entre o professor e seus colegas e sobre como os docentes trabalham com o Projeto Político-Pedagógico, as respostas integram um conjunto de professores que conhecem o PPP da escola por ter participado do processo de reformulação ou o desconhecem. No cotidiano, o PPP aparece no construto de projetos, em que os princípios e a função da escola são respondidos de forma apartada do documento em si. Em uma resposta ou outra, esta questão aparece integrada ao Currículo em Movimento, por ter sido construído a partir deste.

No trabalho entre os professores com as crianças e o conhecimento, o PPP não aparece como integrador. Mas aparecem elementos burocráticos, projetos fomentados por datas comemorativas e conteúdos/culminâncias específicas. No geral, os professores dos anos iniciais sentam e decidem o conteúdo a ser trabalhado em uma temporalidade, mas, muito restrito ao ambiente da sala de aula, que, em nossa opinião, mascaram uma autonomia pedagógica, um trabalho coletivo que não suprime o sentir-se sozinho. Entre os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e de Ensino Médio, não há esse trabalho, se não a perspectiva individual e um sentimento de isolamento ainda maior.

> *[…] institui as semanas temáticas, então, em cada semana o professor tinha um norte.* ***A gente escolhia uma temática e***

> ***elencava os objetivos dentro do currículo*** *[…] (*Lucas*, Entrevista*, 2019).
>
> *[…] o* ***currículo direciona a gente****, tem uma setorizada que fala assim nesse bimestre nós vamos fazer isso, isso, isso.* ***Às vezes a gente cumpre, às vezes a gente não cumpre*** *[…]* ***lá dentro da sua sala****, a gente vai seguindo a linha […] (Antonio, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***você se sente sozinho*** *[…]* ***a equipe não está com você****. Por que essa equipe não está com você? E aí quando você entende […]* ***falta gente*** *para ele também e aí faltam coisas para ele que tem que abraçar outras coisas e te deixar só […] (José, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***eu sempre quis que as coordenações […] fossem para debater textos, assistir vídeos e debater vídeos relacionados à realidade da educação****. Eu fiz isso, participei dessas coordenações nesse estilo lá no Ced e gostava muito […] eu entrava em sala de aula com mais prazer, com mais disposição […] na hora do trato com aluno tentar métodos diferentes […] via na coordenação de manhã eu tentava aplicar à tarde* ***[…] que tivesse uma organização mesmo, uma rotina de ações, atividades*** *(Francisco, Entrevista, 2019).*

As formas objetivas e subjetivas referentes à organização, ao planejamento e à avaliação inerentes à prática docente são atribuições componentes dos processos do trabalho docente, como uma dimensão não restrita ao trabalho pedagógico em sala de aula, mas a todo o plano de organização escolar (HYPOLITO, 2010; 2012), considerando compreender que "o trabalho pedagógico é parte significativa do processo de trabalho, mas não pode ser tomado como sinônimo de trabalho docente" (HYPOLITO, 2010). Nestes elementos se materializam o que iremos chamar de sentidos de organicidade do trabalho.

> *[…] os professores queriam a todo custo* ***vencer os conteúdos*** *do currículo e a criança ficava ali como alguém que só recebe […] (Lucas, Entrevista, 2019)*
>
> ***A função da escola: orientar, ensinar, mas eu acho que não educar****. A educação que a gente sempre fala ela vem de casa. A escola só vai orientar e complementar, que hoje a gente não está vendo muito isso (Jéssica, Entrevista, 2019)*
>
> *[…]* ***ser professora é ensinar os conteúdos curriculares****. Ser professora não é ensinar, educar a criança como questões básicas de ter respeito. Isso é função da família, às vezes, até os valores morais deveriam ser, principalmente, da família e a*

> *gente deveria tirar toda essa responsabilidade que o professor carrega (Maria, Entrevista, 2019).*

Essa compreensão fragmentada da escola, e desta fragmentação da própria amplitude da sociedade mantém imanente a ideia herança dos construtos tradicionais, conservadores e burocráticos de que a responsabilidade do conhecimento com que o professor tem que lidar seja restrito aos conteúdos do currículo prescrito. Concepção essa que leva os professores a conceberem que a responsabilidade docente está em torno do ensinar, mas não educar – contrariando o artigo 205 enquanto premissa da Constituição Federal de 1988, de que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa […]” (BRASIL, 1988), reduzindo o conceito de educação e a própria função dos professores.

Outro elemento é a *des-historicização* do que seja o conhecimento, descartando que valores, princípios de convivência, as relações sociais, entre outros fenômenos que inferem no comportamento e no modo de ser da sociedade, são construtos que se constituem ao longo do tempo, no processo histórico do modo de ser humano, conforme regras sociais, políticas, econômicas e culturais. Portanto, solicitar para que uma criança se sente de forma adequada na cadeira, ensinar do que se trata o respeito, e de que racismo é crime constitucional, por exemplo, não são valores restritos apenas ao dever da família. Mas que, os professores, no papel de trabalhadores do estado, tem a função enquanto o próprio estado, e enquanto sociedade em educar tais fenômenos constituintes da nossa humanidade.

É necessário também considerar que a pluralidade da dimensão política, e, portanto, ideológica, é construto dos sentidos e significados sobre o trabalho docente e a escola, e fatores subjetivos de formação da consciência. Esse é um elemento, inclusive, importante para compreender as disputas dentro da escola pública, e de que há pessoas que utilizam dos conceitos do Currículo em Movimento na contramão do que a forma e conteúdo hegemônicos fomentam. É que, mesmo com determinantes na escola, numa estrutura limitante, há professores que tem outra relação com o conhecimento e com a organização do trabalho escolar.

> *Com a estrutura que eu tenho eu não sei sempre tento trazer temas muito atuais para os alunos fazer discussões de coisas que estão acontecendo* ***eu tento embasar muitas das minhas discussões no currículo em movimento que preza pelas questões dos direitos humanos*** *[…] (Guilherme, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***escola para ajudar na formação do indivíduo como um todo*** *[…] somar na vida do aluno […]para mim na minha cabeça* ***não é só mais a questão do conteúdo*** *( ) é o lugar onde você vai aprender as coisas […] tem toda a questão da socialização questão da convivência […] o respeito […] mais amplo do que só o conteúdo do que só o currículo […] como se fosse uma extensão da vida do aluno (Juliana, Entrevista, 2019).*

Na busca por compreender os sentidos e significados, vamos percebendo que essa compreensão limitante do trabalho pedagógico da escola à sala de aula, também se dá pelas restrições e limitações na formação inicial dos professores, mas também enquanto estudantes na educação básica. Conforme podemos perceber abaixo, o que era a escola quando esses professores iniciaram a carreira, um construto próximo ao papel de estudante:

> *[…] era* ***só um lugar que a gente ia para aprender as coisas****, e a gente não tem a menor ideia de como funciona o todo por trás, todo o cenário […] (Juliana, Entrevista, 2019).*

> *Eu sempre tive* ***esse ambiente de escola como fazer dever****. Imaginava isso: vai lá, faz dever, aprender. O professor ensina, você aprende. É isso. Escola, um ambiente de aprendizagem […] (Gabriela, Entrevista, 2019).*

E aqui, podemos perceber a restrição do conhecimento ao aprendizado, sem fazer relações maiores entre a escola e a sociedade, não apreendidas no processo de formação inicial.

> *A escola era um lugar, na minha visão, de crescimento, de aprendizado.* ***Você ensina o aluno*** *(Jéssica, Entrevista, 2019).*

> *[…] imaginava que professor era aquele ser, como eu fui formada, que chegava a sala estava toda arrumadinha, tudo certinho,* ***e que eu ia só desenvolver, que eu ia dizer e eles iriam aprender*** *(Camila, Entrevista, 2019).*

> *[…] quando eu entrei, eu não tinha essa dimensão de que eu estaria tão envolvida com os alunos. Para mim,* ***ser professora era chegar lá dar o conteúdo, fazer meu planejamento […] ter a minha vida separada.*** *Tinha vida trabalho e a vida fora do trabalho (Sandra, Entrevista, 2019).*

> ***Achava que eu tinha muito poder*** *(risos) de transformação […] (Ana, Entrevista, 2019).*

Olhar para esta forma de pensar ao iniciar a carreira é importante para nosso objetivo, e queremos enfatizar os sentidos políticos, de humanização e desumanização, de organicidade do trabalho e de singularidades do ser docente, a partir de duas questões. A primeira é sobre como o trabalho exercido no cotidiano modifica a visão que se tem sobre a escola, e por isso, a necessidade de se pensar uma formação de professores que vivencie a escola não plano prático, mas como trabalho vivo e imaterial; e de como envolver os estudantes no próprio processo de organização da escola.

O outro é o de que o olhar sobre a escola tende a ir se modificando na medida em que vai se exercendo o trabalho, vivenciando o cotidiano, constituindo ou desconstituindo uma projeção idealizada, pragmática ou existencialista da escola, para um real complexo, que, no entanto, se não há uma base constituída, pode-se perder na essência do conhecimento restrito ao conteúdo tecnificado, ou no praticismo do cuidar, e que pode caminhar para uma função assistencialista da escola.

> *[…]* ***as coisas vão se perdendo****.* ***Você vem muito preparado para uma coisa, não encontra ela e não sabe como lidar****. E aí, o que eu acho que é transformador… que acaba o que acontece quando você consegue superar todas essas travas e vai para as relações do como você se relaciona com seus estudantes, humanamente, pessoalmente… quando você abre mão do conteúdo e vai aprender aquelas demandas de desenvolvimento, seja conseguir falar melhor seja conseguir expressar um sentimento, seja conseguir não bater no colega, entender… criarmos outras possibilidades sem ser a violência […] não é curricular, mas acaba que hoje, nesses espaços,* ***quando você abandona o currículo*** *por esses motivos de Nárnia* ***é que faz dar sentido****, você tem alguma transformação ali […] (Ana, Entrevista, 2019).*

Tivemos cuidado para não fazer uma interpretação simples da fala de Ana e os outros professores. Mas, nos atentarmos entre as contradições da escola na sociedade capitalista, para que ela não perca sua função primordial entre o ensinar e o cuidar, como práxis inerente ao educar. Outro zelo nesta análise é do olhar humanitário que a professora lança para os alunos e subverte – de alguma forma – a função conteudista da escola capitalista, e se atenta às necessidades das crianças. Fato que não ocorre sem gerar uma crise

entre o desconexo do reino da necessidade e o reino da liberdade, esta que deve ser compreendida pela fragmentação da organização do trabalho na escola; sectarizado de um processo que compreenda a totalidade do trabalho vivo e do trabalho imaterial do educar, em que o foco não deve ser a resultante produto no cidadão apto para o mercado de trabalho.

Constituindo sentidos e significados no que sintetizamos por sentidos de organicidade do trabalho docente. Mas este, enquanto sujeito, vivencia as contradições da sociedade, usando estes elementos para mediar outros processos transformativos e humanizados. Pode-se compreender o trabalho se vinculando a um sentido impactado pelo trabalho imaterial e socialmente, "[…] não se faz presente apenas no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola" (FREITAS, 1995, p. 97). Desse movimento, percebem-se possibilidades de transformações na organização do trabalho pedagógico, capaz de apaziguar as crises geradas ao subverter a organização da forma e conteúdo do currículo da escola capitalista, e que constroem outros sentidos para a escola pública e para o trabalho docente.

b) A função da escola e a organicidade de um projeto

Tecer um conceito sobre a função da escola está entre as perguntas que todo professor deveria ter na ponta na língua por ser seu lócus e objeto de trabalho. No entanto, esta é uma pergunta em que os professores sempre entoam alguma expressão de desconforto ou de confronto, não pela pergunta em si, mas pelas complexidades sociais com que a escola tem lidado. Em síntese, a função da escola se objetiva a partir da projeção da escola dual entre a escola para ricos e a escola para pobres, sendo esta a função que permeia a escola pública.

Outra observação que devemos trazer é que a maior parte dentre os professores se põe a pensar sobre a função da escola como complexa e ter uma relação objetiva e subjetiva, sendo sucessivas as respostas iniciarem com perguntas: "*a função ou as funções?", a "função enquanto instituição ou a função para mim?", "a função para o aluno ou para mim?".* Tentando ser instigante quanto ao sentido, em nenhuma das vezes, na interlocução enquanto pesquisadores foram respondidas as perguntas dos professores, mas

a devolutiva da mesma pergunta e a permissividade para que o sujeito respondesse de acordo com o que fomentasse como sentido.

No conjunto das repostas – não somente a esta pergunta diretamente, mas ao que se percebe da totalidade das entrevistas, a escola não tem tido uma função una, ou uma função que permeia a vontade da comunidade escolar, muito menos um sentido político e de organicidade única. Muito em conta das disputas que ocorrem por um projeto de escola que faça sentido para os sujeitos envolvidos. Não obstante, os professores, no geral, reverberam em suas falas a diversidade desses sentidos, e as tensões e os conflitos.

Em destaque, trazemos as falas dos professores Francisco, Luiz e Guilherme que trabalham com os adolescentes, e Ana com as crianças. As falas destes, sintetizam o que outros professores também trazem, sob a conduta da escola pública que recebe pouco investimento para transformar seu conteúdo e sua forma, por não se esperar que os filhos da classe trabalhadora alcancem grandes conquistas com o estudo, e que irá interferir nas constituições afetivas, políticas e humanizadoras do trabalho. A função da escola tem sido a de cuidar das crianças e adolescentes por um tempo no dia, para que seus pais e/ou responsáveis possam trabalhar, além de educar o necessário para que o mercado de trabalho seja composto por uma mão de obra minimamente qualificada.

> *[…] se espera muito pouco dela. O* ***jovem que está nela tem muito potencial que é desperdiçado*** *por essas questões estruturais mesmo […] (Francisco, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***hoje é guardar menino para que o pai e a mãe possam trabalhar*** *[…] essa relação estado e trabalhador […] muitos alunos ali para a gente, para não ter que contratar ou ter que construir mais escolas[30] […] (Luiz, Entrevista, 2019).*

[30] Há outras questões a se observar no teor dessas falas, mas que devido ao tempo de pesquisa, e ao recorte do nosso objeto não se pontuará como item a ser investigado e trazido aqui para nós. Sobre a estrutura que condiciona a escola a facilitar e cumprir com essa função da formação da mão de obra, postas por Luiz ao colocar que não há investimento para construção de outras escolas: aparentemente, essa fala nos remeteria a uma condicionante de salas de aulas superlotadas, o que, os dados averiguados no Censo de 2018, o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental regular foi de 277.310, sendo que desse total, 150.015 são dos anos iniciais, e 127.295 nos anos finais. Em termos de professores atuantes na mesma etapa, a SEDF conta com 12.704 professores, sendo 7.393 nos anos iniciais e 5.311 nos anos finais, entre professores de carreira efetiva e contrato temporário, em escolas urbanas. Caberia realizar uma pesquisa aqui, para cooperar com o debate sobre a forma e o conteúdo que estamos levantando, dada a condição de trabalho dos professores da SEDF. Não se trata apenas de matrícula e número de professores. Mas que, dada a totalidade do que vamos observando, há discrepâncias entre as escolas públicas, apontada nas falas de vários de nossos entrevistados, quanto a estrutura. Por exemplo, as

> *[…]* ***Muitas vezes na escola pública a gente acaba fazendo trabalho de assistente social****. Não é o nosso trabalho, mas por conta dos diferentes problemas que surgem a gente acaba exercendo esse tipo de função […] (Guilherme, Entrevista, 2019).*
>
> *As escolas públicas da periferia…* ***acho que só quer formar mão de obra barata não pensante.*** *Eu não sei se ela quer isso ou se ela só sabe fazer isso do jeito que está dado (Ana, Entrevista, 2019).*

Observar o conjunto dessas falas mostra também uma estrutura que limita não somente as possibilidades do trabalho de educar, mas interferindo na própria relação do professor com o conhecimento. Esta analogia limita a função da escola e as possibilidades de relações que permitam um sentido transformativo de sua totalidade, enfatizando, neste momento, os próprios estudantes. O professor Guilherme, por exemplo, traz as contradições da função da escola pública, mediada por perspectiva que aparentam ser subjetivas, e também conectadas com mediações objetivas, das várias serventias dessa instituição para a sociedade – incluindo a de suprir onde muitas vezes o Estado falta na oferta de serviço e em cuidado com a população.

A função da escola, na contramão do que o capital a solicita tem exercido também o papel em mostrar outros modelos de trabalho, outras perspectivas como possibilidades de ser alcançadas, e que são negligenciadas às famílias desses estudantes, pela estrutura de vida condicionada pelas desigualdades do capital.

> *[…] eu acho que e****xistem diferentes funções para a escola e isso vai depender muito da forma como os alunos enxergam a escola.*** *Muitos alunos enxergam a escola como uma válvula de escape. Eles vêm aqui para socializar com seus colegas, outros veem a escola no sentido utilitarista, eu estou aqui porque aqui vai definir minhas bases para o futuro […] outros não veem a escola como algo necessário, a escola*

---

professoras Ana e Letícia relatam das condições de escolas em que trabalharam montadas sob a estrutura de galpões, e de outras que estão com os prédios condenados pela defesa civil há cerca de 20 anos, no entanto funcionando, e sem que se altere a situação, e que as escolas periféricas contam com um número de estudantes por turma maior do que as escolas localizadas no eixo Asa Norte e Asa Sul, situadas na CRE do Plano Piloto e Cruzeiro. Outra observação é quanto ao número de turmas que os docentes dos anos finais são responsáveis, e que se deve observar também as questões da carga horária, relacionada ao quantitativo de turmas e estudantes, somado ao tamanho da escola, e à qualidade e quantidade do corpo dos trabalhadores docentes em seu total.

> *que tem um papel social mais tradicional, que sabe, é educar para vida, formar cidadãos. Só que eu acho que ela vai muito além disso […]* ***a escola pública ela tem diferentes papéis sociais que vai depender da maneira como o próprio aluno enxerga a função dela, o próprio professor também.*** *[…]* ***um dos papéis principais da escola pública, no geral, ainda é fazer com que os nossos alunos tenham uma perspectiva de futuro melhor porque muitos têm uma situação familiar muito complicada*** *(Guilherme, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***as crianças não sabiam dizer o que elas queriam ser quando crescessem.*** *"O que você quer ser quando crescer?", eles não sabiam dizer por que eles não tinham um modelo […] eles não tinham referência. A gente ficava bem preocupada com isso […] "como meu Deus?", você nem poder sonhar com alguma coisa que parece ser tão distante.* ***Então acho que a escola proporciona isso, você almejar um futuro melhor*** *[…] (Julia, Entrevista, 2019).*

O fato do governo não ser solicito em atender as demandas de investimento – como pode ser observado em todas as falas – e que limitam as potencialidades da escola pública. Tais limitações ocasionam uma fragilidade nos sentidos do trabalho docente, elencando aqui especificamente os que dizem respeito aos sentidos políticos, afetivos, humanizadores e de organicidade do trabalho. Esse movimento resulta no enfraquecimento de um projeto coeso sobre a função da escola pública, que não tem atendido as necessidades nem do mercado e nem das pessoas, mas que, contraditoriamente, também atende no limitar das possibilidades, a feitura da mão de obra para o mercado de trabalho, formando esse trabalhador minimante qualificado, volátil, flexível, adaptável e empreendedor; como também tem possibilitado a mudança no perfil socioeconômico das famílias das periferias.

> ***Ao longo desses últimos doze anos eu vejo a escola pública de outra forma. Eu vejo essas crianças mais firmes nos seus desejos, por conta de uma ascensão financeira.*** *Isso é política pública. […] algumas voltadas para a educação. Por exemplo, muitos pais e muitas mães se formando nas universidades ou nas faculdades particulares […] então essas famílias já tem outro olhar. A nossa coordenadora na escola ela fala que antes você andava no Paranoá e não tinha uma pessoa que estudasse na UnB e que morasse no Paranoá. Isso era um sonho impossível. Então, desde 2007 a gente vê como essa expansão das universidades públicas, e com esse novo olhar sobre o que é ensino superior, eu percebo que tem uma diferença muito grande. Hoje a gente tem muitos pais que têm formação superior e eles adquirem esse novo olhar, que*

> *dá mais importância, que percebe que a presença constante nas famílias na escola faz muita diferença. […] o CIL, agora tem um Centro Interescolar de Línguas no Paranoá… eu vejo o interesse das crianças em fazer outras línguas,* ***isso é política pública educacional que é ampliação da rede de ensino.*** *Eu vejo essa ânsia por falar outra língua […] eles têm um desejo muito grande de estudar lá e veem os outros colegas aprendendo, falando outras línguas. Eu acho que isso tem um impacto direto (Adriana, Entrevista, 2019).*

Observa-se aqui, também, que, enquanto alguns professores trazem a ausência de mudanças, outros professores conseguem enxergar algumas expansões das possibilidades de educação, e das potencialidades de transformação na vida das pessoas. O fato é observado quando também o professor materializa possibilidades de sentir essas diferenças no seu cotidiano, como a adentrada de famílias com ensino superior e com outro olhar sobre a escola pública.

As várias funções sentidas para a escola nos mostra também um movimento de contradição, de que não tem sido fácil e não tem ocorrido de forma linear ou mecanizada uma imposição do mercado de trabalho sobre seus objetivos. Esse papel está em disputa, e por isso também, no conjunto da totalidade das falas, não se mostra orgânica. Esta observação é necessária para olhar esta "lente do capital" sobre a escola pública, mas também, das limitações que ocasiona, devido ao fato de que esta função não tem sido imposta com toda a veemência pelas próprias contradições do sistema capitalista, e não por uma organicidade de um projeto coeso da comunidade escolar que pensa a função da escola.

> *[…]* ***muitas vezes, na escola pública a gente acaba fazendo trabalho de assistente social.*** *Não é o nosso trabalho, mas por conta dos diferentes problemas que surgem a gente acaba exercendo esse tipo de função […]****essas funções da escola, elas só vão fazer efeito se a gente tiver uma estrutura que a gente não tem****. Ano passado a gente tinha uma pedagoga e esse ano a gente não tem. Ela é uma pessoa maravilhosa, só que o nível de trabalho que era colocado para ela é tão grande, que muitas vezes ela acabava exercendo funções que não eram dela. Então a gente não tem psicólogo, a gente perdeu nosso pedagogo, a gente tem um serviço de orientação, só que muitas vezes não é tão efetivo como deveria ser. Então,* ***faltam diversos atores dentro da escola, diversos profissionais para fazer com que a principal função social da escola vá para frente*** *(Guilherme, Entrevista, 2019).*

> *[…] a questão do descaso mesmo dos governos, a gente está nesse momento do GDF, no momento que eles estão chamando de virada pedagógica […]* ***é como se fosse o novo tempo da educação, um é tempo de ação, que é o slogan do governo e na secretaria****. "é gente, é uma revolução, estamos em mudança". Mas cara,* ***eu tenho trinta alunos e tenho vinte e dois livros didáticos de matemática****. Faltam oito, entendeu? […] são os problemas já conhecidos […] (Carlos, Entrevista, 2019).*

Observado isso, os professores Adriana, Artur, Bruna, Carlos, Guilherme, Lucas, Mateus e Sofia respondem trazendo questionamentos quanto à entrada da Polícia Militar, via Programa da Gestão Compartilhada, nas escolas públicas do Distrito Federal, anunciada pelo governo Ibaneis Rocha (2019-2022) no início do ano letivo de 2019, pegando a Secretaria de Educação de surpresa (SINPRO, 2019) – já que essa proposta em nenhum momento havia sido anunciada no período de campanha. Carlos e Julia também trazem alguns questionamentos sobre a possibilidade das instituições privadas adentrarem a escola pública, via material didático e formação de professores e/ou a terceirização da gestão escolar (sendo esta última, um fator também anunciado pelo governo Ibaneis Rocha, mas que até o final de 2019, não formalizaram de nenhuma forma – decreto, circular comunicando a proposta, e a própria intervenção direta na escola, por exemplo).

É necessário relembrar que os professores Ana, Antonio e Letícia responderam nossas questões no segundo semestre do ano letivo de 2018, quando esta mudança da gestão não estava posta, mas, que, no entanto, trazem algumas devolutivas sobre a possibilidade da entrada da via privada na SEDF. Os demais professores não teceram quaisquer outros comentários.

Sobre a adentrada da Polícia Militar nas escolas, via gestão compartilhada, com a finalidade de combater a violência que tem adentrado os espaços escolares, utilizaremos da fala da professora Adriana para tecer um debate em torno da centralidade da função da escola na sociedade – e por recorte do nosso objeto, não trataremos desse tema especificamente – perfazendo um debate em torno de seu próprio sentido político, orgânico e de valorização e/ou desvalorização do trabalho.

Recorrendo a fala da professora, e reforçando o limitar da "não organicidade" em um projeto de escola, ocasionando essa "não fomentação" ou

o que podemos encarar como perda do sentido da escola, para os professores da educação básica, também alimentada, constituída por essa "não compreensão" da função da escola pública, materializando o esvaziamento do trabalho docente, e, portanto, um esvaziamento dos próprios sentidos.

> *[…] hoje ver a PM entrando dentro das escolas, eu acho que isso não tem me deixado dormir, tem me levado a um estado depressivo de* ***perceber que as nossas colegas, nossos colegas, eles ainda não compreendem o sentido real da escola*** *e veem numa possibilidade tão autoritária, que é essa possibilidade da polícia entrar na escola, uma saída e não entender que isso agrava os mecanismos de violência dentro e fora da escola (Adriana, Entrevista, 2019).*

Tal fenômeno interpõe com a possibilidade da entrada de profissionais sem formação pedagógica e específica que para lidar com o espaço educativo da escola, como espaço produtor de conhecimento, e que, portanto, não possuem vinculo comprometido a esse objetivo, mas a encarar a escola como problema, e não como possibilidade para a vida das pessoas. Dito isso, a escola tem sido sentida como o espaço que supri necessidades da ausência do estado e que pode acarretar em desvios da centralidade deste espaço na formação humana pelo conhecimento historicamente constituído, como podemos sentir pelas falas das professoras Amanda e Letícia.

> *[…] outros órgãos não cumprem o papel, ai trazem pra escola, ai isso contamina o que o pai pensa da escola. Eu penso que a escola é o lugar de saber […] é um espaço de trabalho […] não é espaço de assistencialismo […]* ***tem a portaria agora da SEDF que tem que indicar profissionais pra ministrar medicamento na escola. Eu penso que isso não é função da escola*** *(Letícia, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***a escola tem objetivo também de resgatar pessoas*** *que infelizmente estão vivendo em situações difíceis de drogas e outras situações do crime (Amanda, Entrevista, 2019).*

A percepção que a professora Amanda traz, então, em uma linguagem simples e direta, que mostra muito da sua visão sobre qual tem sido a função da escola pública, sentida por ela, das consequências de uma estrutura social que cai sobre a escola. Este é outro indicador que se mostra em todas as falas e que merece muito de nossa atenção: a violência. Para este tópico, relacionando com a função da escola, sem perder de vista que também retrata

uma forma e um conteúdo, dado, inclusive, ser a principal justificativa da entrada da política militar.

Dentre os 25 professores entrevistados, Adriana, Alice, Amanda, Ana, Antonio, Artur, Bruna, Carlos, Francisco, Gabriela, Isabela, Julia, Letícia, Luiz, Mateus, Sandra, Sofia e Valentina, somando 19 sujeitos, trazem à violência como um fenômeno que medeia à função da escola, dada a realidade de *"injustiça social", "desigualdade social", "contexto de pobreza", "famílias violentadas*" vivenciado por seus alunos. Aqui percebemos presente formas e conteúdos de como os sentidos afetivos e humanizadores e desumanizadores se concretizam.

> *[…] (a escola) é espelho,* ***ela reproduz a estrutura social****, a estrutura política, muitas coisas que as pessoas acham que começam na escola ou que nascem na escola, são refletidas na escola […] (Alice, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] nesse planejar e executar o que a gente aprende na teoria, quando* ***a gente encontra a realidade de desigualdade social****, de justiça, de violência, o que é uma realidade gritante, social cultural,* ***cada criança traz uma realidade*** *[…] (Isabela, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***você não vai conseguir sair da Universidade preparado para as questões que você vai enfrentar dentro de sala de aula****, e todo ano é um ano diferente. Isso porque eu estou na mesma escola há cinco anos, e mesmo assim são situações que você tem que enfrentar que você não vai estar preparado para enfrentar (Guilherme, Entrevista, 2019).*

Neste contexto sobre a realidade de violência que a escola enfrenta e muda sua função, também se modifica a função do professor. Tais destaques feitos nas falas de Alice, Isabela e Guilherme sintetizam algo que percebemos: a escola, como parte da sociedade capitalista vivencia as disputas antagônicas, as contradições, as mediações da estrutura de desigualdade social. Não como naturalização, mas como compreensão de que a violência tem feito parte do cotidiano escolar em suas diversas faces, violentando a todos os indivíduos que dela fazem parte.

Nota-se aqui, que tem se tornado um fenômeno não somente a ser combalido e disputado como fator de alteração da função da escola, como também da postura que se toma diante dos estudantes, enquanto docentes. Esse caráter da ação exige uma compreensão sobre os limites e as

potencialidades da escola em lidar com a comunidade da qual faz parte, do público que atende, com os recursos dispostos das políticas públicas. É um desafio árduo. Dentre estas questões, alguns professores atribuem a necessidade da escola também ser um espaço de acolhimento, tanto para os estudantes quanto para os professores, condicionado pela necessidade dessa carga violentadora, há a presença afetiva do trabalho.

> *Ela une várias funções […] questões de conhecimentos mesmo, para adquirir conhecimento, capacitar esse aluno pro mundo acadêmico e pro mundo técnico também […] a questão da cidadania […] uma questão formativa ética moral […]* ***espaço de acolhimento. Hoje eu vejo que ela é tudo menos isso, a escola ela não consegue acolher ela acaba afastando quem mais precisa*** *(Alice, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***a função dela é se adaptar onde ela está inserida e atender essas demandas sociais*** *não só como aprendizagem, que acho que é importante e sim um direito, para que a gente consiga fazer escolhas, mas como de alimentação, como de saúde, como de afetividade, como isso tudo (Ana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***é importante pensar no ser docente também como ser que precisa de ajuda, de apoio, de auxílio, dessa acolhida,*** *porque o professor também está acolhendo, acolhe muitas coisas, muita gente (Sofia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] acho que através do grupo em si, se você tem um grupo bom de pessoas que você confia, que você pode contar, que você pode rir, falar besteira, isso para mim é muito importante.* ***Eu acho que a gente chega à sala de aula mais leve, porque você tem alguém com quem você possa contar dos problemas da sala de aul****a (Maria, Entrevista, 2019).*

Feita as observações sobre o acolhimento que toma um espaço importante na função da escola, em via dupla nesse papel tanto para aqueles que estão como usuários de um direito, quanto para aqueles que são trabalhadores, chegamos ao ponto das relações de trabalho, reveladas pelas questões em torno da gestão escolar e pelas relações entre os pares, e que orientam nas disputas da função da escola, e os sentidos políticos, singulares do “ser professor”, e orgânicos do trabalho.

Para efeitos de uma interpretação desta análise, não tomamos o primeiro como maior interferência sobre o segundo. O que podemos perceber é que a gestão de uma escola também é feita da relação entre pares, sendo a todo o momento, uma se relacionando com a outra, não necessariamente em

uma relação recíproca, mas dialética diante das medidas internas tomadas dentro da escola, e que recebe interferências e demandas externas a todo o tempo.

Lembrando que, o nosso interesse é entender estas questões para então compreender os sentidos do trabalho docente em meio às disputas por um projeto de escola. Outra questão importante para esta análise é a de que, tal qual podemos observar em nosso roteiro de entrevista, em nenhum momento se faz uma pergunta direta sobre a relação com os pares ou com a gestão da escola. Os elementos sobre esses dois indicadores nos surgem de forma muito curiosa.

Ao falar sobre a gestão das escolas, em um contexto de gestão democrática e participativa regulamentada por lei (Lei nº 4.751/2012), e materializada pelos próprios pares. A escolha do diretor, vice-diretor e a composição do conselho escolar são feitas por voto entre os trabalhadores docentes que compõem a própria escola. Os coordenadores, de modo igual, são escolhidos dentre o corpo docente. É nesse sentido que queremos trazer o teor da relação entre os pares. Vamos começar pela fala de Camila:

> *[…]* ***nós professores não somos fáceis****. Não somos. Nós somos divergentes dentro daquilo que pensamos, em tudo, e a gente precisa de um elo […] (Camila, Entrevista, 2019).*

Compreender quando Camila traz que os professores, se colocando entre o "nós", não é uma relação fácil de lidar pelas divergências, cabe abranger onde estão essas divergências. Estas vêm pelo construto histórico sobre a função da escola e a função do professor; pelo fator de que o professor está sempre na ponta de quem aplica a política, mas, que não pensa seus formatos e seus conteúdos; pelas compreensões e incompreensões de um cotidiano violentador e desgastante; perpassam pelas relações de competitividade alarmadas pelas políticas gerencialistas sobre quem exerce o melhor trabalho; pela formação de professores que é diversa.

Para suavizar o termo correto que é desigual; pelas condições de trabalho; pelo "ego ferido" e que também é um construto histórico de desvalorização; pela ambivalência da identidade enquanto categoria que vive do trabalho assalariado; como quem lida com o conhecimento, no entanto, tem tido de si a desautorização em lidar com esse conhecimento. Pelas disputas de

poder, na qual podemos recorrer aqui ao debate sobre o senso comum interposta na relação oprimido e opressor; e por último, e talvez uma das mais importantes, o colocar em prática o projeto de sociedade em que acredita.

Quando perguntamos para o professor Antonio como organizaria a escola, ele enfatiza os princípios da gestão democrática. Ao ser indagado sobre de que forma coloca seu projeto em prática, ele traz que se sente de mãos atadas e que não vê as pessoas interessadas em realizá-la, e de que sozinho, não pode fazer muita coisa. Ao final da entrevista, aparecem algumas considerações importantes de sua compreensão, que permeiam as relações entre os professores e a gestão escolar – os professores estão cansados e esgotados. De modo igual interessante, Maria, Juliana, Bruna e Valentina elencam posturas autoritárias e não acolhedoras, por parte da gestão como elementos que compõe os fatores de frustração do trabalho de educar.

> *[…]* ***me sinto de mãos atadas*** *[…] não vejo uma gestão que as pessoas participem, os pais, a família em si não está muito integrada […]* ***os professores também estão cansados estão esgotados*** *(Antonio, Entrevista, 2019)*
>
> *[…] comecei como temporária* ***passei por situações de abuso de poder*** *[…] você acha que a direção e a coordenação vão sempre te acolher vão estar lá para te ajudar (Maria, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] a falta de atenção mesmo,* ***eu me sentia muito largada. Eu percebi que a coordenação não estava ali por mim,*** *que se não fosse eu por mim mesmo eu não tinha ninguém (Juliana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] uma direção que é autoritária em algumas demandas, mesmo fazendo o máximo, achando que está fazendo uma grande ação, mas essa ação foi sequer perguntada para o grupo […]* ***uma escola que não gosta que os pais não entrem na escola […] não se pensa nas relações não se pensa nos espaços de discussões,*** *não se pensa na sala de aula, no pedagógico, que para mim é o cerne da escola […] (Bruna, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] quando eu vejo que* ***a gestão está mais preocupada com outros itens sem ser o pedagógico,*** *isso me frustra (Valentina, Entrevista, 2019).*

Pois bem, as relações entre pares são orientadas pela crença em um projeto de escola. Um princípio o qual tomamos para fazer uma análise sobre a postura política desses professores, por exemplo, é a de que todos os

trabalhadores docentes com quem conversamos, entre os que têm posturas conservadoras, aos que nos trazem muitos elementos progressistas, todos estão compromissados com a possibilidade de mudança e transformação na vida dos sujeitos com quem trabalham.

Nenhum professor nos trouxe pesar de descrença nos alunos. Trazem necessidades de um olhar sobre os fenômenos que têm mediado à função da escola, e que muitas vezes os fazem se sentir perdidos ou desorientados quanto à função e ao projeto de escola, considerando que a organicidade e esvaziamento do trabalho também tem se apresentado como sentido que se relacionam.

> ***A escola não me apresentou um norte. O norte é meu.*** *O ruim de trabalhar nessas situações é que fica descontextualizado, desconectado do planejamento dos colegas […] eu sinto muita necessidade, adoraria que eu pudesse discutir meu planejamento com alguém que me ajudasse […] (Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> *A nossa educação está doente sem valor, sem estrutura. Esse assunto mexe muito comigo isso […]* ***não é escola em si, os nossos governantes…*** *dá uma frustração que se você não gostar da sua profissão… a gente que está no meio…* ***muitas pessoas falam muita coisa, dão 'pitaco' e não estão dentro do meio para saber como que é a situação, o que está acontecendo*** *[…] (Jéssica, Entrevista, 2019).*

Feitas tais observações, daremos continuidade ao que os professores dizem sobre o administrativo de uma gestão escolar, que faz pesar uma escolha sacrificando o pedagógico. Cabe aqui nos orientar como um fenômeno que tem sofrido interferências das escolhas feitas diante das políticas gerencialistas que adentram a escola pública, e que coadunam com o debate já levantado sobre a organização do trabalho. Adentrar com a lógica mercantil, traduzida no gerencialismo, por via da gestão, tem sido uma estratégia muito bem elaborada para fomentar uma função da escola em disputa, como também para manter o controle sobre tal.

A lógica gerencialista se trata de um modelo que assume forma e conteúdo de um modo de ser e educar, com base no mercado. Trata-se de uma maneira de pensar a escola não como serviço de direito do indivíduo e dever do estado em ofertar. E sim como produto a ser consumido (FREITAS, 2018). Esta perspectiva compreende não só o conteúdo a ser consumido, mas

interfere na forma de administrar e gerenciar a própria escola, sob uma perspectiva de gerir a produção e o consumo com o menor custo, inserindo o próprio mercado – não apenas como lógica, mas como atividade que resulte em lucro (HYPOLITO, 2011). O controle da forma e do conteúdo é fomentado por mecanismos estratégicos, utilizando:

> […] as políticas de responsabilização, as parcerias público-privadas, descentralização de políticas, estímulo a formas de participação local, na qual se podem incluir alguns exemplos de orçamento participativo, dentre outras políticas de redução do poder público em favor de comunidades de interesse comuns (HYPOLITO, 2011, p. 06).

E algo importante a se observar é a lógica neoliberal que assume uma perspectiva que aparenta ser a melhor forma, democrática, pensada na formação da escola cidadã e um serviço útil, mas que, no entanto, não se deve esquecer que quando convém ao capital, também se utiliza de mecanismo da democracia liberal e seguir com o curso da lógica neoliberal.

> O neoliberalismo assume outras facetas, transfigura-se em modelos aparentemente democráticos, que se hibridizam e formam o que se pode nomear como gerencialismo, cujo critério básico reside em tornar a administração pública mais eficiente, em harmonia com os interesses do mercado e a ele submetida (HYPOLITO, 2011, p. 07).

Podemos perceber as facetas a que Hypolito (2011) se refere, revelando na fala de nossos entrevistados, quando estes apresentam frustrações com gestões que pesam a escolha administrativa, transpassam uma perspectiva democrática, de participação da comunidade (nos referindo aos professores, demais trabalhadores da escola e às famílias), mas, que não pensam que esta participação se constrói no cotidiano, e por isto não há motivos para se pensar nas famílias entrando na escola cotidianamente.

Esse debate contribui para pensar no esvaziamento do trabalho, mas também nos sentidos que se apresentam como políticos, de organicidade do trabalho, e de valorização e desvalorização do professor, e que tem seus elementos sintetizados aqui. Pensando que a responsabilidade de uma escola tem sido muito complexa, e de que muitas vezes, a saída do controle necessário para manter um trabalho íntegro ao que se tem exigido – por via do

mercado ou por via da sociedade, se faz escolhas que aparentam ou refletem ser o melhor.

Tais perspectivas mercantis se transparecem então na fala de um dos professores, sobre como se pensa a gestão. Observando que, este mesmo professor pensa na função da escola voltada para o concreto real da vida dos alunos, com a crítica no enfoque no conteúdo – sem avaliar a forma, a real condição de produção de trabalho e a formação docente.

A contradição aparece ao trazer uma avaliação sobre a gestão escolar, que faz críticas à forma e ao conteúdo, pesando uma estima que pode enfatizar a necessidade de uma formação docente voltada para a lógica do mercado. Para tanto, nossas intenções não é uma análise que vem a pesar sobre a perspectiva subjetiva, mas sim na unidade objetiva e subjetiva, compreendendo que o concreto complexo é difícil de ser apanhado pelo pseudoconcreto (KOSIK, 1976) que o neoliberalismo hibridiza (HYPOLITO, 2011) no cotidiano da escola, e que pode se perder nas próprias vivências frustrantes ou prazerosas.

> *[…]essas questões pequenas da burocracia da escola é um problema sério que eu tenho refletido de que, eu* ***não sei se a competência pedagógica, a formação pedagógica, ela forma gestores competentes, se não seria necessária uma formação administrativa*** *[…] não é criticando os meus gestores que chegavam nas escola à sete (da manhã) e saiam oito da noite […]você gerencia duzentos e cinquenta profissionais tendo que fazer gestão financeira, gestão de orçamento, reforma na escola, atender os professores, é muita coisa, então realmente tenho tido essas reflexões […]* ***é uma empresa grande e de fato as pessoas não dão conta de gerir tudo isso*** *(Lucas, Entrevista, 2019).*

É necessário também observar a questão da formação. Julia, que foi gestora, traz um depoimento muito interessante sobre a falta de preparo, e que a via privada foi uma saída em que aprendeu muito para exercer o cargo. No entanto, enfatiza a falta de apoio e a falta de informação por parte da Secretaria de Educação, e ao que acrescentamos a partir da totalidade das entrevistas, a exigência de uma administração por via da lógica mercantil, enfatizada no que o professor Lucas aponta: o porte e as exigências sobre a escola tem sido as mesmas para se gerenciar uma empresa grande que

comporta muitos funcionários, sob uma perspectiva burocrática que tem que ser bem avaliada, no contexto das escolas em um sistema capitalista.

No decorrer da vivência do trabalho sob a lógica do mercado, somado ao olhar humanizado para as professoras e para os estudantes, fez com que Julia, no papel de gestora, recuasse na escolha da lógica privatista. Esta fala nos foi essencial para compreender que as fragilidades na própria formação de professores podem e devem ser compreendidas como um movimento de controle e de possibilidade da entrada da lógica gerencialista nas escolas – sendo esta entrada propositalmente construída, a partir da materialidade que media essas possibilidades.

> *[…] Você cai numa direção, você sai de uma sala de aula, não tem informação nenhuma pra ser diretora, dormiu professora acordou diretora. […] tem uma pressão para que essa escola tenha um Ideb […]* ***chega uma parceira privada, fala: olha, eu posso te ajudar, vou fazer a sua escola ter resultado. A gente acaba se agarrando nisso, a fórmula mágica.*** *[…] vivi quatro anos com uma parceria privada que eu aprendi muito, não vou mentir.* ***Aprendi muito de gestão, aprendi muito de instrumento para avaliar, muita coisa legal, mas o custo-benefício não vale a pena, porque a gente tira a autonomia do professor. Eu vi professor perder a alegria de ensinar*** *[…] e o pior é que os resultados não eram o que prometeram porque cada realidade é uma realidade e a minha é bem complicada […] passei a apostar em outro projeto de escola […] a organização pedagógica, talvez por falta de formação, de experiência, não sei […] depois que vivenciei a parceria, a gente conseguiu organizar a escola, porque a gente já tinha uma experiência […] (Julia, Entrevista, 2019)*

Outro aspecto revelado nas diversas falas é sobre como a gestão é quem possibilita um tom para uma orientação de um projeto de escola, pensando em sua função e em qual indivíduo ou sujeito se quer formar. Isso pode ser interpretado quando há uma ausência, e quando se cria relações e sentidos de valorização do trabalho dos professores. E elas se dão em diferentes formatos: na presença constante do pedagógico, no valor apregoado ao trabalho que a professora realiza, na afetividade e no vínculo pessoal, na figura que medeia um elo entre os professores.

> *[…] a compreensão do que é um trabalho pedagógico, da importância, do direcionamento de um bom trabalho pedagógico, da importância da leitura, na importância de se debruçar sobre os documentos, eu percebo que a escola dá sua importância.* ***Eu sinto que a minha escola valoriza muito meu trabalho*** *[…] e eu sinto que a minha escola ela vê sentido*

> *no que eu faço.* ***Não vou dizer que eu não tenho atritos dentro desse ambiente, mas eu sinto que a escola confia e leva a sério a minha proposta e isso me traz alegria*** *(Adriana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] A gente precisa de um elo. Se tiver um bom coordenador, se tiver alguém que tenha aquele plus a mais, as coisas andam, mas se não tiver fica um pouco difícil de lidar. Eu considero pela experiência ao longo dos anos […] esse jeito de chegar, vamos lá, você consegue, de conversar […]* ***eu estava lá sentada com os outros, eu era aquela pessoa que ajudava indiretamente a direção, para poder organizar planejar […] para que as coisas funcionem você tem que ter um grupo que abrace, que segue adiante*** *(Camila, Entrevista, 2019).*

Trazendo tais considerações das professoras Adriana e Camila, voltamos a Saviani (2008) ao recorrer ao debate sobre o que constitui o ato político do trabalho docente, pensando nas pontuações que realizamos no segundo capítulo deste trabalho, ao trazer que o político pode trazer divergências dentro da mesma proposta de um projeto de escola. As divergências trazidas pela totalidade dos professores entrevistados nos possibilita aqui compreender em como se dão essas questões, e em como a compreensão filosófica do político e do pedagógico, nos contextos do trabalho docente, são importantes para mediar às escolhas e os caminhos que se toma por projeto de escola, e que faça sentido político, orgânico e afetivo ao trabalho de educar.

Outro aspecto, portanto, em se compreender são as divergências e as convergências que há entre os pares. Conforme Camila traz, é necessário haver um elo e um grupo que “abrace”, e que compreenda, e também trabalhe em prol de um objetivo. Essa mesma perspectiva também é bastante apontada pelas professoras Julia e Bruna que já foram gestoras de suas unidades escolares.

Em outra perspectiva, aparece na fala de Francisco contribuindo com a experiência do atrito e das disputas internas de poder. Pelo sentir de Francisco, que achava que estava trabalhando com o grupo, sua unidade escolar parecia não ter clareza do projeto de escola e/ou havia uma divisão interna. Este contexto, o qual compreendemos se repetiu em várias outras escolas, o próprio professor Francisco parecia não saber por qual escola estava trabalhando. Mas

apresenta um tom de muita mágoa, sofrimento, isolamento e desânimo sobre seu trabalho.

> *[…] Acreditava que a minha disposição de organizar o trabalho era reconhecida. Da noite pro dia, eu vi pessoas desfazendo de tudo, fazendo campanha contra, partindo pra agressão verbal […] a* ***frustração coletiva, um afetando o outro da sua frustração*** *(Francisco, Entrevista, 2019).*

A frustração coletiva a que se refere o professor Francisco pode ser compreendida pela constituição histórica das relações objetivas e subjetivas, intensificadas pela lógica gerencialista, pela relação da escola com o estado, pelas disputas da função da escola, nas disputas da forma e do conteúdo, as desigualdades sociais, na organização do trabalho de educar, no projeto de sociedade em que se acredita. Ousamos mais uma vez apontar que a escola que não faz sentido para o trabalho docente, não alimentará de forma saudável as relações humanas dentro da instituição. Ou ainda que, se a frustração é o que parece alimentar o trabalho entre os colegas, a ponto de um estar o tempo inteiro afetando o outro, os elementos que causam a frustração acabam por serem os fatores que orientam o projeto de escola, caindo em uma sensação de vazio que não faz sentido, mas causa sofrimentos. Apanhar esse abstrato complexo não é fácil, e leva os professores a não perceberem o que acontecem.

> *[…]* ***as relações que acontecem dentro da escola levam a isso****, então não dá para entender de onde vem esse limitante (Ana, Entrevista, 2019).*

Um último ponto que queremos trazer para esse debate sobre as complexidades que compõe um sentido para a função da escola, está à necessidade de uma organicidade de um projeto de escola, perpassando pela organização do trabalho uma por uma função orgânica.

O conceito de orgânico, aqui, se remete à própria organicidade do sistema educativo, da relação de continuidades e rupturas que as escolas públicas e dos anos/etapas estabelecem entre si, dentro da mesma rede; da clareza sobre as qualificações e a função que é própria da educação pública, da estrutura que compõe e organiza uma ideia e a matéria, a forma e o conteúdo, professores e estudantes, comunidade escolar e sociedade. Não se trata, portanto, de uma simples reorganização, mas de um complexo a ser

pensado sobre o projeto de escola que se empenha e que assume toda uma lógica do ser social.

Esta questão nos vem, quando nos remetemos aos professores, indagando sobre o Projeto Político-Pedagógico – PPP. De forma igual, e até seguindo o próprio modelo da SEDF, estruturado como documento orientador para que cada escola soubesse o que fazer, como fazer e quando fazer um PPP; toda escola pública tem um. Tem sido comum encontrar um conjunto de professores que sabem que o documento existe, coaduna com os princípios do Currículo em Movimento, e por esse caráter é utilizado.

No entanto, na análise debruçada, tentando compreender o complexo pensado, não são os princípios do Currículo em Movimento que tem orientado o projeto de escola. E não tem havido uma clareza sobre um projeto de escola que orienta o trabalho dos professores. Esse trabalho acontece organizado pela exigência do conteúdo prescrito em si, em torno de uma série/ano – acontecendo com maior peso entre os professores dos anos iniciais, e nem tanto entre os professores dos anos finais do ensino fundamental – evidencia na fala de nossos sujeitos entrevistados um sentido esvaziado da organicidade do trabalho, pensado, projetado, fomentado não pelos sujeitos envolvidos diretamente no processo do trabalho no interior da escola pública, (im)pondo outros sentidos externos, afetando, portanto, a própria organicidade dos sentidos trabalho.

De costume, o PPP é debatido e revisitado no início do ano letivo, constituído por projetos que expressam conteúdos transversais, com tempo, forma e conteúdo para acontecer. Mas nenhum dos professores, nem mesmo aqueles que participaram do processo de constituição do PPP enquanto coordenadores trazem em suas falas os princípios e os elementos que orientam a prática da organização do trabalho de educar, dentro da escola.

O que aparece dentro da escola são os projetos como culminância de um processo do conteúdo. Elementos que caracterizam as ocupações de orientação no trabalho de educar têm sido as datas comemorativas, os relatórios a serem preenchidos, as avaliações de larga escala, o currículo prescrito e as demandas da estrutura social.

Outro aspecto se refere à organicidade do sistema de ensino e sua função para os estudantes, em que “pese”, temos professores trazendo essa

problemática do conteúdo e da avaliação como a orientação da escola, e da incompreensão de uma educação básica interligada à educação superior, das necessidades do público jovem em se inserir muito cedo no mercado de trabalho. Caberia aqui, também, outra pesquisa colhendo elementos importantes para esse debate, mas que, no entanto, ficaremos nos questionamentos a se fazer sobre a função da escola pública da educação básica e as relações que estabelece com a função da educação superior e o mercado de trabalho.

> *[…]* ***a escola pública hoje, realmente o conteúdo dela é voltado para a universidade*** *e se nós temos nessa escola mais de quarenta salas […] sabemos que poucos desses entrarão numa universidade. A gente já está fazendo voltado para entrar na universidade e a universidade é o único caminho de um cidadão? E o mercado de trabalho?* ***Eu acho que nós temos uma preocupação com a formação do cidadão, ensinar ele o básico para ele em qualquer função que ele vá exercer e consiga se sobressair e deixar ele para alguma oportunidade****… porque a gente criou a ideia de que o curso superior é a formação da vida do cidadão e nem sempre, para muitos pode ser a libertação, mas para todas não. Tem gente que não quer um curso superior, às vezes quer um trabalho (Luiz, Entrevista, 2019).*

Outra questão, também a se trazer é a organicidade dentro da educação básica, e as rupturas que são feitas, devido a uma estrutura de ensino que está montada, e que, de acordo com as nossas observações, também merece um olhar atento ao se discutir a função da escola pública não fechada em si mesma, mas olhando para o estudante durante todo o seu processo de formação, no modo acolhedor ou não acolhedor com que a escola tem atuado.

Nesse movimento da materialidade, se fazem presentes, principalmente, elementos que temos compreendido como sentidos afetivos e humanizadores e desumanizadores do trabalho. Dito isso, compreendendo também que esse fator de interrupções e continuidades de um trabalho potencializador ou limitante pode gerar sentido e até a perda de sentido do trabalho docente, no exercício do seu trabalho de educar se não há uma organicidade do conhecimento integralizado nas constituições do ser humano que se quer formar.

Para melhor compreensão, utilizamos da fala da professora Adriana, sobre essa ruptura e limitante que há sobre o seu trabalho, na relação entre os

anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, por exemplo – o qual temos o cuidado de olhar para as limitantes da materialidade, mas também, para os desafios das potencialidades como parte do compromisso de cada trabalhador docente.

> *[…]* ***meu trabalho, ele não tem continuidade quando os meus alunos vão para os Cefs*** *[…] os centros de ensino fundamental no DF […] eu sinto que eles* ***não dão continuidade ao bom trabalho que é feito na nossa escola, ao trabalho atencioso****, um trabalho de recepção, muito calorosa, uma escuta muito sensível com as crianças (Ana, Entrevista, 2019).*

Em síntese, é necessário compreender aqui, que a premissa da escola pública está na prática social e o modo como integra a estrutura de uma sociedade. Posto isso, coadunamos na ideia da pedagogia socialista, em que a educação deve estar ligada ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem perder seu valor essencial de sociabilidade, e sem que seja reduzida a normas e técnicas (PISTRAK, 2008). A real necessidade em se fortalecer uma visão de mundo que mantenha a autoridade da escola como o lugar do saber e que tem tido seu lugar tomado de conta por demandas externas, secundarizando aquilo que é mais precioso na função de uma escola pública: o trabalho educativo como o ato de produzir a singularidade humana, histórica e coletiva em cada ser.

c) Elementos de precarização e intensificação do trabalho nos tempos atuais

O trabalho docente na educação básica vem sendo pressionado pelas mudanças na organização e na gestão da educação pública, desde as décadas de 1990, conduzido pela ótica daqueles que Freitas (2011) irá chamar de reformadores da educação. Estes que pensam numa perspectiva de avaliação do trabalho de educar, quantificado nas avaliações de larga escola. Tal política provoca modificações no conteúdo e na forma de gerir, pensar e executar o trabalho educativo no interior da escola, por via da lógica gerencialista. Direciona a relação entre as pessoas – professores e estudantes, professores entre seus pares, escola e comunidade escolar, escola e sociedade. Para estes reformuladores, a escola somente é boa quando “[…] os alunos tem notas altas

em português e matemática […] Esta concepção de educação centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva" (FREITAS, 2011, p. 5).

Estas mudanças engendradas desde a década de 1990 não são uniformes, e um dos fatores que geram essas irregularidades do Estado conseguir atingir um índice de escolas tidas como boas, é que os reformadores da educação que induzem estas políticas insistem em descartar variáveis que adentram o cotidiano da escola. E que não nos enganemos, os professores a percebem em diferentes graus, sob as diferentes visões de mundo. Para tanto, não obstante, o cotidiano do trabalho docente tem sido sentido com tanto pesar, que há um esgotamento da categoria em pensar nessas variantes, senão, subverter a lógica naquilo que é possível e executar o trabalho no melhor formato possível.

O conteúdo prescrito no currículo, bem como já discutimos, tem sido um orientador do trabalho docente, como a centralidade do trabalho de educar nas escolas. Ao que percebemos não como relação íntima de gerar produção do conhecimento histórico que forma a nossa humanidade. Mas como regra a cumprir dentro do que também é possível. A escola pública também tem tido outros conteúdos vivos que a permeia e orienta o trabalho de educar no cotidiano – de modo cansativo, desgastante, e tomado como isolado à escola. Essa síntese será melhor compreendida na apreensão dos elementos que tem composto o trabalho docente no teor de sobrecarga, gerindo a precarização e a intensificação de demandas externas, as quais as escolas têm lidado quase que de forma isolada, enquanto instituição do estado.

Um elemento que tem sido recorrente de reclamações dos professores são as demandas externas burocráticas, que, aparentemente não fazem sentido para os professores. Mas ao fazer o movimento para se apreender o concreto das relações complexas que se estabelecem com as burocracias, estas são componentes de sentidos que temos denominado como esvaziamento do trabalho, e que se percebe a investida do capitalismo no trabalho docente, modificando sua função no cotidiano do trabalho de educar, retirando o que o professor percebe como prioridade, e preenchendo de outros conteúdos e formas que modificam seu exercício.

Este é um fator do cotidiano do trabalho docente que merece nossa atenção, e que tem sido pouco percebido na fala dos professores para além da intensificação de demandas de trabalho, que parecem não acrescentar utilidade ao próprio trabalho, mas interferem ocupando centralidade gerencialista na docência. Observaremos o teor de algumas falas.

> *[…]* ***um monte de demandas burocráticas que existem que eu tenho que dar conta em pouco tempo*** *[…]* ***me faltam recursos que me ajudem que o tempo seja de qualidade****, falta espaço para que esse tempo seja bem aproveitado (José, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***a parte burocrática interfere****. A gente tem que fazer um relatório bimestral e é muito chato esse relatório, no sentido que eu tenho 25 alunos, tenho que fazer 25 relatórios.* ***Só que a exigência de fazer bimestralmente é desnecessária porque o rendimento do aluno de um bimestre para o outro, talvez não tenha sortido tanto efeito*** *[…] ele ocupa muito tempo da gente (Letícia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***as demandas burocráticas da própria secretaria inviabilizam o trabalho pedagógico****. Eu me sinto fazendo muito mais trabalho administrativo do que pedagógico […]* ***a coordenação que é o espaço mais informes do que pra pensar essa prática juntos*** *[…] é um espaço muito mais de informe para preencher relatório. Não para de chegar relatório.* ***A gente preenche relatório que é para gerar números.*** *É horrível (Alice, Entrevista, 2019).*

No que se refere ao espaço da coordenação pedagógica, este que tem tido seu espaço esvaziado do sentido do trabalho educativo, onde se pode estudar, organizar, planejar e orientar para uma prática una a uma teoria pensada pelo coletivo. Em prol das singularidades a serem constituídas nas relações entre estudantes e o conhecimento, como constitutivo de ser humano e humanizado. Atentamos-nos aqui que, ao nos remeter ao trabalho de educar, nos referimos ao compromisso ético, político, afetivo, técnico, pedagógico e estético, como dimensões do vinculo entre o ensinar e o cuidar. No entanto, este espaço tem sido preenchido por todo o corpo docente, entre os coordenadores e professores, por atividades burocráticas do teor administrativo do trabalho educativo, que coopera para uma fragmentação, intensificação e precarização do trabalho de educar.

Entre os professores dos anos iniciais, a carga horária de cinco horas diárias em sala de aula tem sido intensificada, que pesam dentro de uma forma

limitante. Entre os professores dos anos finais do ensino fundamental, o quantitativo de estudantes e de turmas não permite um trabalho mais atencioso, no entanto, a carga das relações humanas que trazem as necessidades formativas para além do conteúdo prescrito, também exigem muitas demandas, e o lidar com uma estrutura de forma singular limitante.

Em se tratando do espaço da coordenação pedagógica, que tem a função principal de separar um tempo na carga horária para a formação desses professores e gerir uma qualidade no trabalho em sala de aula, tem sido preenchido como espaço do lidar com os trâmites burocráticos e administrativos. Mecanismos estes, os quais podem associar as normativas gerencialistas, que culminam em táticas versadas de maior autonomia, e que, no entanto, preenchem o trabalho docente com outras demandas, engessando as potencialidades do trabalho docente, ao mesmo passo que intensifica e precariza, interferindo na qualidade e nas condições de trabalho.

Cabe também fazer um adendo aqui, sobre a formação de professores. Observando uma reclamação de parte dos professores quanto à formação continuada, esta também vem sendo fragilizada. Ao passo que os próprios professores se recusam ou dificultam em realizar estudos e debates, por outro, tem esse tempo preenchido pelas demandas burocráticas, ocupando o espaço da centralidade da formação pedagógica dos professores.

Dito isso, e partindo das constantes ameaças que os professores sentem em perder esse espaço – e que são citadas nas diversas respostas obtidas, é um fator que deve ser observado cautelosamente para a defesa de uma jornada de trabalho que atenta às possibilidades do reino das necessidades e do reino da liberdade. Tem sido costumeiro a má utilização da carga horária da coordenação pedagógica recair sob a responsabilidade dos professores e coordenadores.

No entanto, mais uma vez devemos nos atentar à lógica gerencialista citada por Hypolito (2011), baseado em Gramsci (2000), quando este critica o modelo de produção fordista: a produção do trabalho não recai somente sobre a produção do produto em si, mas modifica o pensamento e a organização da sociedade. Logo, a lógica gerencialista, ao apregoar a lógica da responsabilização e da meritocracia culmina em uma autorresponsabilização e individualização de uma lógica que é projetada objetivamente. Há de se

pontuar, inclusive, o quanto esta lógica tem preenchido o tempo do trabalho docente, sem, no entanto, concretizar um sentido real quanto ao trabalho necessário das relações humanas do trabalho de educar. Vejamos os próprios professores questionando a existência dessas demandas burocráticas e a serventia no cotidiano do trabalho.

A lógica produtivista do gerencialismo vem acompanhada da demanda do “aprender a aprender” como necessidade para a vida, adaptada e medida pelo mercado. Essa produtividade exigida ignora que a compreensão do conhecimento é processo, e não meta. No processo há uma série de fatores e fenômenos que medeiam suas possibilidades de concretização. De uma forma muito lógica, o gerencialismo tenta subverter o teor do trabalho de educar, reduzindo-o ao trabalho de ensinar a aprender. De uma forma consciente ou não consciente, os professores também podem subverter essa lógica para aquilo que faz sentido na relação humana com os estudantes – notando-se que em uma disputa de condições desiguais, já que o capital é um fator que perfaz a demanda do processo produtivo.

O que queremos trazer é que a lógica do processo produtivista por resultados não concretiza sentido para o trabalho docente, naquilo que se percebe como necessidade do trabalho de educar, dessa relação ímpar entre professores e estudantes. No entanto, mais uma vez afirmando que essa concreticidade é complexa de ser apanhada. A escola lida com as complexidades da vida dos estudantes, em um sistema que muitas vezes traduz a estrutura como simples. Esse concreto torna-se mais complexo com a realidade violentadora que atinge o emocional de todos os sujeitos envolvidos – e que não pode ser localizado em segundo plano.

Desse contexto, a professora Sandra menciona que essa produtividade exigida ocasiona uma desvalorização do trabalho do professor ao condicionar resultados que não devem ser medidos. Pauta-se aqui uma disputa pelo lugar do próprio conhecimento na escola, enquanto conteúdo a ser aprendido pela sua utilidade tácita do dia a dia na relação com o mercado, ou enquanto compreensão da realidade histórica da humanidade em um processo mediato – que não se apreende somente para a relação produtiva no mercado, mas para entender também a lógica da produtividade do trabalho – e que é algo que não tem sido de investimento na própria formação de professores, dificultando a

própria compreensão enquanto trabalhador da lógica gerencialista dentro da escola.

> *[…] eu tinha que comprar o material dos meus alunos se eu quisesse que eles tivessem um caderno. Eu tinha um aluno que usava o caderno de manhã e o irmão à tarde e uniforme também […] e tinha muito disso, da alimentação, da criança passar fome, passar mal porque estava com fome.* ***Mexe com outro lado que não é só a aprendizagem, é para além da aprendizagem*** *[…] (Julia, Entrevista, 2019)*
>
> ***[…] a partir do momento que a criança ela tem a segurança de falar que a mãe dela na casa dela está se prostituindo é porque ela está se sentindo segura e ali onde que ela está […]*** *(Valentina, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***tem que rever a valorização do professor, do trabalho do professor, por que a gente não trabalha com resultado imediato****.* ***A gente trabalha com o resultado a longo prazo*** *[…] a meta é ver os nossos alunos bem sucedidos […] a gente está falando de ver cidadão empenhados e engajados para transformar a sociedade […]* ***a gente vê muita depreciação que você não pode discutir política em sala de aula*** *[…] (Sandra, Entrevista, 2019).*

A lógica gerencialista tem negligenciado a realidade violentadora das desigualdades sociais, econômicas e culturais em que as crianças e adolescentes vivem, imputando a produtividade de dados duros. Esta mesma lógica pode ser compreendida como ocasionadora da conjuntura conservadora que tem tentado constituir uma descrença e desconfiança do trabalho educativo desenvolvido pelos trabalhadores docentes, no interior das escolas públicas.

É importante frisar que nenhum dos professores traz ocorrência de alguma perseguição quanto ao que vem desenvolvendo no interior da sala de aula. No entanto, concebem ao ato político como inerente ao ato educativo, mesmo entre os professores que apresentam uma visão de mundo próxima a uma constituição de projeto de escola progressivista. O medo da perseguição tem sido real, e tem atingindo a compreensão sobre valorização do trabalho docente, como também pode vir a fragilizar a relação humanizadora entre professores e estudantes.

Este fator pode ser percebido na fala da professora Sandra, que trouxemos logo acima, e também nas falas dos professores Isabela, Francisco e Carlos, como sínteses das totalidades do que nossos sujeitos entrevistados

trazem. A realidade violentadora não faz caber à escola dentro das emergências produtivistas e burocráticas, cobradas pela lógica gerencialista. Elas exigem um conteúdo vivo que trabalhe a singularidade do conhecimento como possibilidade potencializadora de mudança na vida desses estudantes, sob outra lógica de aprender sobre a realidade, para compreender a incoerência e desnaturalizar as desigualdades sociais, e tomar atitudes possibilitadoras de um combate à barbárie que atinge o cotidiano dos sujeitos da escola pública.

> *[…] esse foi um grande desafio para mim, enfrentar essa realidade social de desigualdade do Brasil tendo alguns pré-requisitos para se cumprir […]* ***e só pode salvar a sociedade ensinando a ler e escrever matemática e português. Isso me choca muito*** *[…]* ***não tem um que eu não conheça, não fale sobre o quanto é desumano esse nosso trabalho*** *(Isabela, Entrevista, 2019)*
>
> *[…] os meninos aqui, eles lidam com uma realidade muito violenta […]* ***uma constante violência simbólica, uma presença ostensiva de uma autoridade natural, da lei do mais forte, e isso é extremamente angustiante****. Sempre que, nas situações que eu tive que me envolver na mediação de conflitos dos meninos, isso sempre me incomodou muito […] eu percebo que tem muito disso de que tem essa presença constante da* ***necessidade de alguns jovens se afirmarem através da violência física ou simbólica contra o colega, contra uma pessoa que é da mesma realidade social, econômica, étnica****. Isso é muito, triste é muito frustrante (Juliano, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] isso pode parecer banal, mas tem um impacto gigantesco, estrutural na* ***forma como essas crianças vivem, na forma como essas famílias se relacionam, nas próprias relações de trabalho altamente precarizadas que essas famílias têm, e consequentemente na atenção que elas podem dar a essas crianças****, que ficam muito restritas por questão de sobrevivência […] (Adriana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] a gente atende um público […] periferia de Sobradinho.* ***São alunos muito brutalizados, crianças muito brutalizadas****. […] a* ***ordem que a gente vive massacra as famílias desempregadas e brutalizadas de todas as formas,*** *passando muito sufoco. Está foda a vida das famílias. A ordem social arrebenta com eles, as relações sociais são um caos.* ***Eles vêm para a escola, tem aquele espaço artificial de relação social, artificial e necessário****, e é foda! Mil distúrbios. […]* ***preocupação da falta de perspectiva deles****.* ***Eu tenho todo esforço do mundo para que eles possam seguir, para que eles possam aprender, fazer bem o sexto ano, por exemplo, e seguir****. E ter relações solidárias com os colegas, serem compreensíveis, serem parceiros. Criar uma forma de*

> *relação social que talvez eles não experimentem fora dali […] (Carlos, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***você começa mostrar tudo que a criança pode escolher, ela pode escolher não ser violenta*** *[…] começar a mostrar coisas e torcer para que aquela criança, por algum motivo, conseguir escolher alguma coisa diferente do que aparentemente a sociedade impõe a ela, como violência, não aprender essa coisa…* ***acho que eles vem muito preparados para não aprender e acho que a organização do currículo favorece muito isso****. Então* ***se você consegue ensinar uma outra coisa que não tem nada a ver com currículo, você já mostrou pra ele que pode escolher optar ter uma outra opção pra ele escolher uma outra coisa*** *(Ana, Entrevista, 2019).*

Em meio à vivência sob a lógica gerencialista e da desigualdade social, em que a primeira ignora a segunda, ao colocar metas, trazer o quão desumano tem sido o trabalho docente, devido à vida dos estudantes da escola pública que tem sido massivamente violentada por uma barbárie estruturada pelas desigualdades sociais e pela lógica da propriedade privada; se torna necessário para compreender as complexidades que compõem o esvaziamento do trabalho como sentido, e que caminham de encontro para uma perda deste sentido – que está sempre em disputa.

Na lógica gerencialista ainda permeia a perda do controle do seu trabalho – não por acaso, os professores se remetem muito ao sentimento de impotência. Esse mesmo sentimento é invadido pelas condicionantes da relação com os estudantes, que tem sido tão violentadora quanto toda a sociedade. Outra questão necessária tem sido a de compreender esta geração não apenas pela violência, mas como sobreviventes de uma estrutura que pode ser considerada de quase abandono total, evidenciada pela condição de vida e trabalho das famílias, como trazem os professores Adriana e Carlos.

Esta é, de fato, uma geração mais violentada – e que sofre as condições históricas cada vez mais massivas e devastadoras, numa época em que a sociedade é tomada pelas tecnologias digitais, que visam facilitar a vida cotidiana, sem, no entanto, resolver as grandes problemáticas da estrutura e superestrutura da sociedade capitalista. Soma-se então: é uma geração mais informatizada, mais violentada, sobrevivente a condições que a geração dos professores em exercício não vivenciou, conforme exemplificam em suas

diversas falas, mesmo advindo de condições sociais precárias e/ou periféricas – a saber, são os professores Adriana, Alice, Antonio, Artur, Gabriela, Isabela, José, Julia, Lucas e Valentina.

Outras observações apontadas pelos professores, e que já foram trazidas ao longo do texto, é a relação familiar violenta e violentadora das famílias desses estudantes. Tal quais os professores sentem as diferenças quanto à violência e à informatização da sociedade, também sentem nas relações familiares, e que cooperam para esse estado de abandono, ou mesmo para uma necessidade orientadora mais próxima – ocasionada por diversos fatores, entre eles, as questões estruturais das famílias desempregadas ou que têm trabalhado excessivamente para dar conta das condições atuais de vida.

Observando esses perfis, a escola pública tem sido esse espaço tão necessário e possibilitador de outra condição de vivência cotidiana, como também de escolhas futuras de vida. Tem-se requerido, então, que seja parte do trabalho de educar, mais do que nunca uma relação cuidadora e afetiva e que ensine a viver outras relações humanas e contemporâneas. Necessidades estas que encontram limitações no currículo prescrito, nas avaliações de larga escala que demandam outras posturas da escola, nas restrições do espaço da escola, da lógica do aprender voltado para o mercado e não para a relação humana, pela improvisação para lidar com essas relações ao invés de investimento em uma formação humanizadora e compreensiva destas relações.

Mesmo sob uma ação improvisada, na amostra obtida pelas falas de nossos professores entrevistados, é possível encontrar um olhar humanizado, que percebe que essa lógica gerencialista não tem sido suficiente, e que permite haver um olhar cuidadoso e afetivo, e que compreende que a indisciplina não forja o mau aluno. Mas que há outras possibilidades de caminhos que os próprios docentes tomam, que seja mais dialógica, que encontra a limitação na estrutura e na condição de trabalho, e que se mostra motivadora, mesmo diante do impasse desmotivador – o trabalho docente tem sido arduamente cansativo e demanda muito do doar desse professor. A fala do professor Luiz exemplifica esse contexto.

> *[…] nunca tive nenhum problema com aluno […] eles são carentes. No (Ensino) Médio você não identifica tanto, mas*

> *como eu trabalhei no Fundamental você percebe muito isso. Às vezes tem um aluno estressado em sala de aula, está muito nervoso, agitado, e às vezes você percebe isso, eu dizia vem cá, vem aqui vamos (encostar) me dá um abraço.* ***A carência deles é tão grande, de afeto, isso chega atingir […] isso não é um fato que vai dizer o aluno é ruim por isso, aluno é bom […]*** *(Luiz, Entrevista, 2019).*

A fala da professora Gabriela traz uma compreensão confinante sobre a indisciplina e as relações com a nova geração. No entanto, no decorrer de sua própria fala, de uma forma desconexa e fragmentada, mas excelente para formular questões para compreender a realidade concreta e complexa, na estrutura material, objetiva e subjetiva do trabalho, e que fomenta um projeto de escola. Nessa perspectiva, há de se observar que se constituem sentidos instigantes de dúvidas e certezas que mobilizam e desmobilizam o trabalho docente.

> *O diálogo é bem mais aberto hoje, do que antigamente, e muitas vezes* ***essa linha aberta acaba gerando indisciplina****, acaba gerando uma falta de respeito […] eu quero mesmo estudar se a gente está preparado para lidar com essa nova geração, eles falam tudo que pensam, eles agem naturalmente em relação a tudo […] a falta de interesse dos alunos […] uma questão que é gerada pela falta de motivação das aulas porque é só uma pessoa falando cinco horas […]* ***gerir dezessete alunos insatisfeitos dentro de sala de aula pra mim não é fácil fazer essa gestão de sala de aula […] os meninos não aguentam mais ficar comigo e o pincel dentro da sala de aula […]*** *(Gabriela, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] me frustra a indisciplina das crianças, mas eu sei que a* ***indisciplina é forjada por causa de uma estrutura de escola*** *que não favorece que eles tenham um espaço para isso […]* (José, *Entrevista*, 2019).

Essas observações são também realizadas por outros professores, que encontram respostas para a indisciplina também forjada na forma e conteúdo da escola. Tal qual a professora Gabriela responde a isso, o professor José, por exemplo, também faz essa relação, com uma compreensão diferente, no entanto, bastante singular, respondida pela estrutura limitante da escola. Não obstante, mesmo com esse olhar compreensivo, tem que se olhar para o desgaste que a indisciplina tem gerado e que coopera para o adoecimento e a perda do sentido do trabalho, pela categoria de professores.

> *[…] a criança mandar o professor tomar no cu ou xingar a professora de baleia, isso me irrita muito. Isso me frustra muito,* ***esse desrespeito com o professor, com o profissional professo****r. Isso vem das crianças, isso é foda, esse desrespeito.* ***Isso é muito cansativo, muito irritante isso tira uma puta energia*** *(Carlos, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] a primeira vez que eu ouvi um aluno me mandando tomar no cú foi assim meu mundo veio abaixo […] Eu mandei o aluno para direção […] a terceira vez que aconteceu isso eu fui conversar com aluno […] tentar entender o que estava acontecendo […]* ***é um trabalho de improvisação, muitas vezes por falta de estrutura. Você tem que saber lidar com situações que você nunca imaginava que ia lidar*** *(Guilherme, entrevista, 2019).*
>
> *[…] então a indisciplina cansa muito a gente […]* ***sempre tem que ficar cuidando do nosso emocional*** *[…] a gente se deixa envolver mesmo e muitas vezes a gente fica abatido por conta de problemas de alunos […] (Sandra, Entrevista, 2019).*

A forma e o conteúdo da escola pública também explicam essa disciplina: foi recorrente a explanação da estrutura limitante da escola, e de que mudanças no espaço escolar, desde a cor, quanto a reorganização do espaço, essa estrutura de apenas um professor ser responsável por muitas crianças nos anos iniciais, quanto um professor ter que lidar com muitas turmas lotadas de estudantes nos anos finais, a disposição de recursos que possibilitem a amplitude da formação cientifica, cultural e tecnológica, a carga horária, a relação mais aberta e envolvente com a comunidade, uma maior participação dos estudantes no processo da organização do trabalho de educar – fomentando significados para os sentidos de organicidade do trabalho e singularidades do ser professor.

Dentre os 25 professores, Adriana, Alice, Ana, Antonio, Bruna, Carlos, Francisco, Gabriela, Guilherme, Isabela, José, Julia, Leticia, Lucas, Mateus, Sandra e Sofia trazem problematizações quanto a essa estrutura limitante e violentadora. A fala de Sofia exemplifica a totalidade desse fenômeno, como elemento que compõe o cotidiano da escola, abordando sobre uma violência simbólica do estado com a população, e que, o professor na figura de representante do estado mais próxima a comunidade, também pode representar essa figura simbólica violenta que há na sociedade. Esse é um fator a que temos que nos ater também com bastante delicadeza.

As relações entre Estado e professor, dadas às novas exigências do capital, os construtos históricos da valorização docente – principalmente no Brasil, e as condições materiais, objetivas e subjetivas de trabalho, tomam um sentido político e singular de não reconhecimento de si enquanto representante ou mesmo funcionário do estado, trazendo aqui uma contribuição atualizada da ambiguidade da identidade do professor. No entanto, também não são sujeitos que se reconhecem enquanto trabalhadores assalariados, e tem, cada vez mais, dada a estrutura e superestrutura das condições de trabalho, se distanciado da identidade heróica, como a profissão que forma todas as demais profissões.

> *[…] a primeira vez que eu entrei na escola pública e fiquei chocada o quão feia era a escola pública […]* ***o quão violenta e opressora era o espaço físico*** *[…] eu entrei em sala eu vi carteira de madeiras todas tiradas as lascas, puxando o cabelo das crianças, rasgando as roupas quando se levantavam.* ***Para mim isso foi muito complicado lidar com a violência simbólica que tem no espaço da escola, com as grades, com as cores*** *[…] de cara eu pensei "o que eu estou fazendo aqui? Que lugar horrível de trabalhar". Para o professor é ruim, imagina para criança. O professor é um adulto que supera essas questões, pra criança é muito violento. Então,* ***entendi a violência pra além do que estava na sala e hoje eu entendo porque aquele menino queria me matar.*** *Eu estava simbolizando toda aquela violência ali, fora do portão, a violência da cidade, ela tava dentro da escola. […] aquele trabalho era muito sacrificante muito desgastante estar ali todos os dias (Sofia, Entrevista, 2019).*

A indisciplina como fator de falta de respeito aos professores, em nossas observações, pode ser compreendida como consequência histórica do esvaziamento do trabalho docente, retirando do professor a figura social como autoridade do saber – conforme discorremos no segundo capítulo desta tese, mas também no terceiro capítulo ao debater a lógica do "aprender a aprender". Soma-se a essa questão, que tem relações com a forma e o conteúdo da escola, com as desigualdades sociais, com a lógica gerencialista da produção mercantil, o fenômeno do gerenciamento da educação como mercadoria – que não aparece diretamente pela fala dos professores, mas que é essência da lógica gerencialista que adentra a escola.

Para a educação tem-se reivindicado cada vez mais, pelos reformadores da educação, um caráter de serviço a ser comprado, e não prestado. As

relações mercantis, na sociedade atual, tomadas a partir da relação com o dinheiro e com o valor do trabalho (MARX, 2014), são intensificadas com a abstração do trabalho humano, objetificando cada vez mais estas, e simbolizando um valor maior ao produto que se deve comprar por direito.

Sob o valor da lógica gerencialista do Estado que fornece um produto, observa-se um caráter na própria mudança do perfil dos estudantes, que deixam de ser usuários e passam a ser clientes – termo, inclusive, utilizado em muitos PPP's de escola públicas, e por seus gestores, no cotidiano. Esta lógica, que podem ser traduzidas a partir de diversos estudos (LAVAL, 2004; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016; MORAES, 2003; RAVITCH, 2011; FREITAS, 2018; EVANGELISTA, 2014; dentre outros), mas também na fala dos professores, quando estes retratam sobre a insatisfação dos estudantes.

Diante a isso, é de suma importância mais do que nunca, então, reafirmar a educação como fenômeno social político, porque se trata de chances e possibilidades de mudança na vida das pessoas. "Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória" (ROBERTSON, 2012, p. 299).

Outra tradução possível, que não anula nenhuma das anteriores, está na intensificação e precarização do trabalho como forma de controle das projeções e dos sentidos estabelecidos e vinculados com a função da escola pública. A resultante, o conjunto da comunidade escolar, envolvendo professores e estudantes, estabelecem sentidos e significados conflitantes e complexos, nada fáceis de serem apanhados, e que não conseguem sintetizar a totalidade da importância da escola pública para a sociedade, principalmente para a classe trabalhadora.

No limitar das condicionantes, procuram-se constantemente respostas dentro da escola – e a militarização das escolas públicas é uma destas, quando, concordando com um dos professores – professor Carlos, as respostas aos problemas que medeiam às relações dentro da escola não serão respondidas dentro dela. Uma questão estrutural que possibilita uma melhor condição de trabalho e de relação humana dentro da escola pública está em

uma sociedade que pensa e executa políticas que melhore as condições de vida das famílias dos estudantes.

> *[…]a gente está cada vez mais sufocado. um bem-estar possível seria a infraestrutura e as condições para a organização do trabalho. Às vezes eu fico pensando que escola eu queria.* ***Eu queria que nenhum pai de aluno estivesse desempregado, que todo mundo recebesse o salário […] as respostas à escola não serão na escola em si, as respostas para ela não estão dentro dela mesmo.*** *[…] eu acho que a escola se tornaria um lugar melhor porque as relações sociais deles possivelmente melhorariam teriam outras formas de acompanhamento […] (Carlos, Entrevista, 2019).*

No entanto, as diversas questões apontadas pelos professores, mencionadas acima sobre a forma e o conteúdo com que a escola se apresenta, podem ser possibilitadas no passo de resistência, pela própria escola. Um princípio da teoria marxista, que mora na essência histórica, é a de que a humanidade não projeta nada que ela mesma não possa de alguma forma executar (GRAMSCI, 2013). Esse fator reafirma o que viemos apontando ao longo deste trabalho: os sentidos e significados sobre a função da escola pública e do trabalho docente são constituídos em meio às disputas por um projeto de sociedade, dos quais, os próprios trabalhadores docentes fazem parte desta disputa – em nível maior ou menor de consciência epistemológica e de classe, e em medidas desvantajosas contra o capital, mas contraditórias e mediadas por diversos fatores multideterminantes do percurso histórico dentre as relações objetivas, singulares, subjetivas, particulares, universais e locais.

Para fechar este ponto, talvez “uma única” fala pudesse mostrar a totalidade desse debate. Sofia traduz com muita dor e muito pesar sentidos que, diante as condições materiais, objetivas e subjetivas de exercer o trabalho de educar. Há uma tradução nesta fala de processos desanimadores, e, portanto, de desistência (CALDAS, 2007). Há um desgaste emocional muito grande, constituído pelo desrespeito com que a escola pública tem sido tratada nesse contexto social em que vivemos, interferindo na relação e nos sentidos afetivos, políticos, humanizadores e desumanizadores e de valorização e desvalorização do trabalho docente.

> *[…] o* ***desrespeito com a escola pública*** *[…] com as crianças […] não tem recurso. O recurso é o quadro, o livro didático e você lá na frente […] diminui muito a qualidade da educação e*

> ***destrói o que eu imaginei que fosse a escola e a importância dela na vida das crianças****, ao ponto de ter só biscoito de água e sal pra comer […] me* ***desgasta muito emocionalmente*** *essas coisas que a gente vê no cotidiano da escola pública […]* (Sofia, *Entrevista*, 2019).

No entanto, tecer uma crítica a esse desrespeito, e traduzir que as contrainvestidas a uma educação de qualidade, que tenta destruir a importância da escola pública, mora também o reconhecimento da importância desta instituição e a crítica que desnaturaliza um processo violentador, e, portanto, constituindo um processo de resistência – e que precisa ser observada, inclusive, nas falas que mais parecem desacreditar a escola pública. Nelas moram alguma resistência e alguma crença, porque o conhecimento é mantido vivo pelo caráter ontológico do trabalho pedagógico.

2) Formação, carreira e remuneração

Seria certo tratar da composição da valorização profissional docente, foco das disputas das políticas públicas em diferentes frentes, junto às condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho, em nossa pesquisa. Não obstante, ao longo de nossa análise para compreender os indicadores que surgem, com o objetivo de compreender os sentidos do trabalho docente, a valorização docente aparece com centralidade muito próxima do afetivo. A desvalorização do trabalho docente não atinge a categoria de forma objetiva, apartada do “eu”. Mas se mostra na desvalorização do ser subjetivo e do papel que exerce, na função do trabalho de educar.

Ao tratar sobre a organização do trabalho, da função social da escola e dos elementos que desafiam e intensificam o trabalho de educar, as visões de mundo entre os próprios professores entram em cena, revelando as disputas políticas por um projeto de escola, a partir daquilo que faz sentido para o professor. Ao se tratar sobre a valorização profissional, as divergências de uma visão de mundo não deixam de estar presente, entretanto, colocam em conflito todas as crenças. O sentido mórbido de que todos estão desestruturados por uma estrutura e superestrutura rígida, complexa e violentadora, coloca em “xeque” o sentido do trabalho docente, evidenciando esvaziamento na forma e conteúdo de sua função.

Se a categoria dificilmente tem se identificado pela visão de mundo, o sentimento de desvalorização tem sido preenchido por sentidos singulares. Porém, os porquês que compreendem a estrutura que desvaloriza o profissional que trabalha com as possibilidades de transformações de vidas, são constituições particulares à própria visão de mundo e compreensão da estrutura e superestrutura. Afinal, o concreto pensado é difícil de ser apanhado, justamente por ser complexo. Olharemos aqui a partir das singularidades, atentos ao fato de que os sentidos são impactados de formas diversas.

Há um construto na fala dos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que estes são contemplados por uma boa estrutura de trabalho – o que de todo não é verdade, vide os elementos que intensificam o trabalho de educar – e um bom plano de carreira, com um excelente salário, referências para os demais estados brasileiros. Em nossa análise consideramos que o conjunto dos professores da SEDF obtiveram conquistas históricas para a carreira, e que não foi atingida em diversos estados. No entanto, em tempos de arrochos salariais e políticas de austeridades, os direitos conquistados tem atingido uma condição de regressão e perda destes mesmos direitos, tomados pelo governo Rodrigo Rollemberg (2014-2018) e mantidos pelo governo Ibaneis Rocha (2019-atual); e incentivadas pela esfera federal.

Esse construto é demonstrado na fala de alguns de nossos professores. Os elementos que contrapõem aparecem no interior das mesmas falas. O professor Antonio, por exemplo, tenta não desconsiderar a luta histórica de conquistas de direitos na carreira docente no GDF, mas pontua o sentimento de desvalorização, condicionado pelas questões salariais. O Distrito Federal está entre os lugares com maior custo de vida, no Brasil. Com as políticas de austeridade, o valor da venda dos produtos necessários para a vida na sociedade de hoje tem tido alta no preço, sem, no entanto, aplicar políticas de reajuste salarial. Fator que tem contido o poder de compra dos professores, e conforme informado pelo SINPRO-DF, com uma perda do equivalente a 20% do salário, correspondendo quase a um quarto – e sentido por toda a categoria.

> *Eu **não posso desconsiderar toda a luta que vem antes de mim** […] **o DF é um dos estados com melhor plano de carreira** […] vem sendo cada vez mais desvalorizado meu salário […] é como se tivesse encolhido pela metade, meu*

> *poder de compra diminuiu muito em relação à alimentação, moradia, transporte, tudo aumentou, mas o meu salário permanece o mesmo […] (Antonio, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***o salário não dá mais para pagar as contas*** *[…] (Carlos, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***a gente perdeu vinte por cento do salário com esse congelamento*** *e o não pagamento dos reajustes […] (Adriana, Entrevista, 2019).*

No teor das falas, a crítica quanto ao plano de carreira e salário tem sido abordado com muito cuidado. Os professores iniciam muitas de suas falas, partindo dessa conquista histórica – e por isso, também, motivo de nossa ênfase. A explicação a isso é inclusive motivada pela própria materialidade: esses direitos têm sido combalidos pela própria Secretaria de Educação, na disputa desse projeto de escola, e de sua forma e conteúdo.

Durante o primeiro semestre de 2019, foi bastante costumeiro o ex-secretário de educação, Rafael Parente, – que permaneceu até o início do segundo semestre do mesmo ano, fazer declarações na mídia e nas redes sociais enfatizando a necessidade de revisar os ditos privilégios da categoria dos professores das escolas públicas do DF. A jornada de trabalho, com o turno contrário para coordenação e estudo do trabalho pedagógico tem sido bastante enfatizada como espaço a ser garantido, como pode ser exemplificado nas falas dos professores Guilherme e Juliana – mesmo em meio a críticas quanto ao modo de utilização deste espaço, que não tem sido uniforme nas escolas, e que já foi explorado por nós.

> *[…] nós temos alguns direitos conquistados, o nosso horário de coordenação que é superimportante […]* ***que agora o nosso secretário de educação fala que são vantagens*** *[…]* ***um plano de carreira muito bacana, por exemplo, acho que são dos institutos federais*** *[…] (Guilherme, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***eu defendo muito a escola pública por conta da gente ter esse tempo****, esse espaço para a gente poder fazer pesquisa, sentar e conversar […] (Juliana, Entrevista, 2019).*

Aproveitando da fala do professor Guilherme, o plano de carreira dos Institutos Federais tem sido visado como modelo ideal pelos sujeitos entrevistados, atualmente, enfatizado não somente pelo salário, mas pela carga horária, jornada de trabalho e espaço garantido para formação

continuada, estruturado em um formato diferente do que está constituído na SEDF. E ainda se atentado à carreira, abarcando todas as suas dimensões, há uma necessidade em se repensar o modo de inserção e uma formação continuada que possibilite sentido pedagógico ao trabalho que se exerce.

Ao perguntar para os sujeitos sobre o que era ser professor quando iniciaram no trabalho, os professores Camila, Francisco, Gabriela, Guilherme, Isabela, Julia, Juliana, Lucas, Luiz, Sandra e Sofia, se remetem a termos como "*choque de realidade", "cair de paraquedas", "jogado*", se referindo à falta de cuidado e zelo para uma inserção na carreira, orientado e acompanhado – fator que Isabela e Luiz comparam por terem trabalhado em outros espaços não escolares, em que tiveram um acompanhamento para aprender sobre o trabalho que iriam exercer. Este é, inclusive, um fenômeno que tem sido constantemente levantando pelas pesquisas sobre o início da carreira, retratando sobre essas condições, que estão para além do ensinar, e que impactam diretamente na relação com o trabalho pedagógico, conforme pode ser observado nas pesquisas de Mohn, (2018); Souza, (2018), Curado-Silva e Cruz (2017) e no próprio sentido que se estabelece para a escola (ROCHA, 2016).

> *[…] quando eu entrei na secretaria de Educação eu tive um choque muito grande […]* ***a gente cai de paraquedas na escola, a gente não é preparado para isso*** *[…] (Guilherme, Entrevista, 2019).*

Continuando em nossa análise, corriqueiramente nossos sujeitos entrevistados também trazem questionamentos ao plano de carreira. Os professores levam 22 anos para atingir o topo da carreira, ganhando cerca de oito mil reais. A progressão acontece de cinco em cinco anos. Esse fator tem gerado desmotivações ao se perceber que outras carreiras de ensino médio, no GDF, os trabalhadores podem atingir o topo com 10 a 15 anos de serviço. Letícia, Gabriela e Sandra enfatizam, inclusive, o valor de seu salário, relacionando à condição de ter um ensino superior, e com a dimensão da responsabilidade, intensidade e volume de trabalho. Outras questões levantadas dizem respeito à falta de um plano de saúde, que em tese demonstram a falta de cuidado com a categoria.

> *[…]* ***vou fazer vinte e dois anos, eu cheguei ao teto agora, da carreira. A grande maioria das carreiras do GDF você***

> ***chega ao teto entre dez e quinze anos*** *[…] nós temos a meta dezessete (do PDE[31]), fala exatamente sobre isso, isonomia das carreiras de nível superior no DF. […]* ***a gente ganha hoje abaixo da grande maioria das carreiras de nível médio do GDF*** *(Luiz, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] eu tenho 18 anos […] a gente ganha perto de sete mil hoje, mas* ***se pensar em relação a outras profissões, você ganha relativamente bem, mas se pensar na minha condição de formação eu acho que a gente deveria ganhar um pouco mais****. Agora eu cheguei numa condição que* ***meu salário vai estagnar*** *[…] (Letícia, Entrevista, 2019).*
>
> *As questões de* ***remuneração estão bem a quem da função de nível superior,*** *e eu acho que* ***está bem longe do ideal de escola*** *[…] que tenha um plano de carreira mais bem estruturado,* ***um plano de saúde****, que eu acho que faz parte de um plano de carreira o professor (Gabriela, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***e a gente está muito abaixo do que deveria ser se comparado com outros de ensino superior, se comparado também com a responsabilidade e com a quantidade de trabalho*** *[…] (Sandra, Entrevista, 2019).*

Essa falta de cuidado tem sido inclusive, remetida às questões estruturais das diferenças trabalhistas entre homens e mulheres, e ao fato de que o professorado é composto em sua grande maioria por mulheres, e por serem as responsáveis pela formação e pela qualificação dos trabalhadores que formam a mão de obra do mercado. Trazemos aqui, a fala de Sofia como apanhado dessa totalidade sentida, acrescida de que o professor Luiz faz a mesma retratação quanto ao plano de carreira e ao valor do salário.

Sob esta mesma ótica, Lucas traz o peso do gênero para a jornada de trabalho, como um fato cooperativo para as fragilidades e desmobilizações da formação continuada, pois o estudo contínuo requer um esforço maior para além do tempo já gasto com as demandas pragmáticas do trabalho em sala de aula, somados a jornada dupla e tripla que as mulheres exercem (MELO, 2014; KURCHEMANN, 2011).

> *[…] (a valorização e o acolhimento)* ***pode vir nessa troca financeira do Estado.*** *[…] eu acho que também é um projeto por sermos mais mulheres no DF […]* ***oitenta e quatro por cento dos professores são mulheres e pela mulher estar nisso****, tem muito a ver com a questão de gênero e esse não cuidado com o docente, com a docente,* ***esse total descaso***

[31] Plano Distrital de Educação.

> ***com a educação é porque é um descaso com papel da mulher, de fato, porque a maioria mulher está nessa profissão.*** *Então é um descaso diretamente com a mulher (Sofia, Entrevista, 2019).*

Outro fenômeno percebido sobre a questão de gênero condiz também com a carreira massivamente feminina e a relação com o pensamento e a crítica política, conforme o professor Antonio traz observações. Ao levantar questionamentos no interior da escola, o professor é visto como um questionador, a professora recebe taxações negativas, reforçando uma naturalização de que o ser político pertencente, ainda, à figura masculina.

Os dados da pesquisa de Rocha (2016) revelou que, num campo tido como "feminino" o projeto de feminilidade e submissão é coerente com o sentido atribuído à escola e a sua função. Hypolito (1997, p. 71) faz destaque à condição do trabalho docente, em que “a mulher se encaminha para uma situação profissional que reforça os aspectos opressivos da condição feminina, ocupa espaços do mundo público […] e começa a construir formas de participação política e cultural, mais amplas”. Trata-se de um fenômeno como resultante das relações de produção social e histórica, que adentram o campo escolar, revelando questionamentos importantes para os conflitos enfrentados no trabalho docente, que envolve as relações de gênero.

> Como sistema institucional as escolas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 2006, p. 24).

> […] à medida que a categoria profissional aumenta quantitativamente, tornando-se assalariada, empregada pelo Estado e tendo sua profissão regulamentada, reduz seu prestígio social, sua autonomia e o controle sobre seu próprio trabalho (HYPOLITO, 1997, p. 21).

Esse fenômeno é observável para o sentido político que se constitui ao trabalho docente e para o projeto de escola, não somente pelos professores, mas por toda a sociedade. Deste modo, possibilita, inclusive, a aplicação de políticas gerencialistas, constituindo necessidades burocráticas, meritocráticas e arrochos salariais. Nesse contexto, a categoria de professores ao manifestar-

se contra tais medidas do estado, tem sua imagem projetada sobre inferências da marca do gênero.

O construto da mulher no mercado é recorrentemente desmerecido, inclusive, sob o argumento da associação da figura feminina como secundária ao provimento do lar, e ao posto do cuidar, como função sem grande complexidade, e, portanto, sem necessidades de prover melhores condições de carreira e formação. Fato que as pesquisas sobre o perfil dos professores no Brasil, têm mostrado que a mulher, na grande maioria dos lares, tem sido provedora do sustento familiar (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012), e que o DF não foge a essa materialidade (ROCHA, 2016). Soma-se aqui a imagem da mulher forte que não necessita que outros cuidem dela, pois esta é a responsável pelo cuidar de todos, em uma lógica de pensamento positivista (KURCHEMANN, 2011).

Continuando em nossa análise, um aspecto já tratado por nós é sobre como as políticas de austeridade impactam nas famílias atendidas pela escola, e consequentemente, sobre como impacta no próprio trabalho, como também nos professores. Tem sido recorrente o sentir de uma categoria que volta a querer desistir da carreira docente. Esse fator coopera para mostrar que nem o plano de carreira e nem a remuneração tem sido concretamente bem avaliada e fator incentivador para manter-se na SEDF. Mas que tem cooperado para desmotivar e levar professores a quererem desistir da profissão, fomentando como um fator da desvalorização dos professores.

> *[…]Você sente os trabalhadores menos motivados dentro da escola* ***querendo abandonar a profissão*** *[…] (Adriana, Entrevista, 2019).*

O trabalho parece ainda ter menos valor quando se pensa na intensidade e responsabilidade de trabalho, nos levando a crer que o não cumprimento por uma isonomia salarial gera desmotivações, atribuindo ao valor do trabalho do professor um preço pífio, diante da complexidade, da responsabilidade, da intensidade, do volume e do desgaste da saúde dos professores. Lembrando que estamos falando de um estado que cumpre a Lei do Piso, quanto à remuneração e à jornada extraclasse[32]. São condicionantes

[32] Fonte: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/tabela-salarial

construtoras de sentidos e significados que não só cooperam para uma desvalorização do trabalho, como também contribui para o esvaziamento do sentido do trabalho docente.

Embora o trabalho de educar tenha um grande valor social, na prática, a materialidade permite encarar o trabalho como valor baixo, dentre as relações de produção e trabalho assalariado. As críticas também tem se direcionado às cinco horas em sala de aula, em que nos leva a perceber que o salário não tem sido também suficiente para a intensidade do trabalho condicionado na jornada. Logo, não é somente uma questão salarial, mas da intensidade do volume de trabalho.

> *[…] acho puxado cinco horas com estudante […]* ***eu acho ruim as cinco horas em sala, no sentido que é puxado mesmo para os estudantes*** *[…] (Letícia, Entrevista, 2019).*

> *[…] eu acho que o meu salário não é condizente com o tanto que eu trabalho, com a qualidade do meu trabalho […]* ***que é um trabalho que tem uma condição integral*** *[…] (Adriana, Entrevista, 2019).*

Em meio a esse assunto, outro fator que gera diferentes sentidos, em relação ao valor da formação e a relação com a progressão na carreira, condizente com a prática pedagógica e as necessidades formativas – e que serão elaboradas no e a partir dos sentidos políticos, da organicidade do trabalho e das singularidades do ser professor, apreendidas a partir do que nossos sujeitos entrevistados pontuam como visão política e projeto de escola. A formação continuada gera diferentes construtos em uma carreira que exige uma dedicação integral. Vale lembrar que na SEDF, os professores podem contar com programas de formação continuada dentro da rede, com políticas que garantem o afastamento remunerado para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com a progressão acontecendo por meio dos cursos realizados, mas que encontra limitações diversas.

Dentre esses sentidos, os professores têm elaborado opiniões que parecem diversas, mas que são singulares. A formação continuada parece estar integrada ao plano de carreira, mas não tem feito nexo concreto com a materialidade do trabalho. Isso se deve muito, também, à forma e ao conteúdo com que a carreira está organizada, e pensada. Vale ressaltar que o plano de carreira foi constituído pelas lutas históricas da categoria docente, e que, a

época das pautas enquanto bandeiras, e de suas conquistas, poderiam fazer sentido e atender as demandas.

Fator que não é tão condizente com as necessidades atuais – principalmente em tempos em que se enfrenta o esvaziamento do sentido do trabalho docente de maneira densa – como, por exemplo, a proposta de Lei do Projeto Escola Sem Partido, para constituir outros condizentes com a lógica gerencialista. Tecer crítica quanto a isso tem exigido cuidado e um olhar cauteloso. Pois, as mudanças parciais não suficientes, quando se mantém a produção da exploração da vida, somando-se o fato de que o professor é classe que vende sua força de trabalho ao estado, e lida diretamente com a classe dominada.

> Níveis de consciência política coletiva das várias frações da classe trabalhadora impulsiona seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominadas, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernentes às relações sociais capitalistas (NEVES; MARTINS, 2010, p. 37)

A formação continuada tem que fazer sentido em suas diversas dimensões.

> *[…] hoje* ***por ser uma profissional que tem mestrado, eu recebo trezentos e vinte reais a mais no meu salário. Eu acho isso uma humilhação tão sem fim*** *[…] a dedicação que a gente tem numa pós-graduação ela é tão grande e eu fico pensando "cara, por isso as pessoas não fazem pós-graduação". Eu fiz muito mais pelo conhecimento mesmo […]* ***acho que precisa haver uma reestruturação da carreira muito direcionada para a formação continuada, para reestruturação desses ambientes de trabalho altamente precários*** *[…] (Adriana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***são eles (cursos rápidos) que são valorizados na secretaria e isso me desvaloriza enquanto tendo feito uma formação, que sei que é muito mais densa, que me traz uma transformação profissional e pessoal maior*** *[…] (Antonio, Entrevista, 2019).*

Ao trazermos o perfil dos professores com quem conversamos 15 possuem formação *stricto sensu*. Dentre esses professores, utilizamos aqui as falas de Adriana e Antonio para exemplificar a materialidade e o valor com que esta formação tem sido tratada. Os professores trazem uma elaboração da desvalorização da formação continuada em nível de mestrado e doutorado,

gerando disputas entre os pares, mas que são reforçados no valor salarial e nas possibilidades no trabalho, como, por exemplo, na escolha de turma, obter um mestrado não recebe uma pontuação tão valorosa quanto ao empenho investido no processo de formação, mas equiparável a cursos rápidos. Sobre este ponto, nos cabe relatar, atribuindo também limitações para a nossa análise.

Em outros termos, a lógica gerencialista invade a opinião e a própria conduta dos professores. A EAPE é bastante valorizada nas falas entre os professores. No entanto, a condição de deslocamento para cursar algum programa tem limitações, devido à centralização da oferta ser maior na região do Plano Piloto. Na condição de deslocamento, professores que dependem de transporte público dificilmente conseguem realizar um curso na EAPE, e aqueles que possuem transporte próprio ou dispõem de caronas precisam utilizar seu horário de almoço.

Quanto uma professora se remete a EAPE e à oferta disponível, e que o professor não se apropria desse espaço se não quer, como, por exemplo, a professora Jéssica. Há de se observar a própria motivação pessoal e o sentido que se estabelece desses cursos com o trabalho de educar, em meio às disputas de um projeto de escola e a centralidade ou esvaziamento do conhecimento – que se constitui como sentido político, de valorização e desvalorização e de esvaziamento do trabalho docente. Outro fator é a lógica gerencialista na conduta do professor que tem interesse em fazer um curso para poder progredir na carreira – fazendo pesar aqui, também, os construtos das necessidades materiais dos sujeitos.

> *[…] tem a EAPE, eles tem vários cursos […]* ***o professor não faz se não quiser*** *[…] acho que contribuem muito para a escola (Jéssica, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] esses cursos que a gente às vezes é até obrigada a fazer****,*** ***muitos não servem para nada****, não tiram essas dúvidas (Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***Eu vou fazer porque eu preciso para pular barreira. Mas não que eu tenha motivação para fazer porque às vezes é muito cansativo*** *[…] vê umas discussões que não tem motivo […] (Maria, Entrevista, 2019).*

Considerando que a maior parte de nossos entrevistados passa pela formação *stricto sensu*, mesmo em um contexto de desmotivação, a relação com o conhecimento tem gerado uma necessidade de se organizar para gerar sentido íntimo com o que se produz no interior das escolas. Nas falas abaixo, Gabriela é a única que não tem uma formação *stricto sensu*, mas tem formação inicial em instituição pública – e que são fatores que não podem ser negligenciados em nossa análise, sob a ótica histórico-materialista.

> *[…] acaba exercendo uma função sem preparo na questão social, não sabe lidar com aluno, não sabe lidar com os conteúdos. […]* ***acho que conta muito numa escola o capital humano*** *[…] (Gabriela, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***procura lidar com o real o tempo todo, da escola, se fortaleça muito teoricamente*** *[…] não abra mão da teoria do real […]* ***procure ter um fortalecimento epistemológico*** *(Carlos, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***formação para ter uma consciência sobre qual é o meu referencial teórico condizente*** *[…] eu queria uma escola que atuasse nesse processo de formação, mas não é essas formações de "ah! Vamos fazer uma formação genérica", não. Qual é a contradição? Qual é a nossa dificuldade? O que é a sociedade? Como funciona a sociedade? Como se organiza a sociedade? […] (Isabela, entrevista, 2019).*

> *[…] a formação, a formal e a não formal ela é fundamental […]* ***se você quer ser professor você nunca vai poder parar de estudar*** *[…] procure a universidade, onde se produz e se renova. Esse é o movimento que eu busco desde que eu me formei […] não parei de estudar (Mateus, Entrevista, 2019).*

As disputas que atravessam e constituem a escola e as necessidades que são sentidas, principalmente quanto ao construto da organização do trabalho e da função da escola, tem sido uma singularidade entre os professores compreender as dimensões do conhecimento e as relações que estabelecem com a sociedade. Olhando para as perspectivas de esvaziamento do sentido do trabalho docente, o movimento do real que acontece dentro da escola não se restringe ao espaço da escola, justamente pelas complexidades da estrutura e superestrutura da sociedade capitalista.

Ao se remeterem à necessidade de uma formação cultural e de um fortalecimento epistemológico, a serem constituídos em diferentes espaços, os professores mostram que a atividade do trabalho de educar não se restringe ao conceito vulgar de experiência (MORAES; TORRIGLIA, 2003), provocadas pelo

pragmatismo da lógica gerencialista e do “aprender a aprender”. Mas que o cotidiano tem exigido também dos professores, mesmo diante das condicionantes limitadoras, uma reação à passividade e aceitação das múltiplas disputas, dos conflitos e das contradições que constituem os sentidos do trabalho e um sentido de escola.

> […] a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 1995, p. 211).

Neste movimento, a formação continuada também representa uma real proximidade com a possibilidade de superar as limitações e as crises constituídas pelos sentidos mórbidos que evadem o interior da escola. Julia, Camila e Antonio sintetizam esses sentimentos, ao se remeterem ao espaço da Universidade, por exemplo, como o lugar onde o conhecimento toma sentido, não como resolução imediata, mas como possibilidade de entender o que acontece e orientar os sujeitos, no construto do ser professor.

> ***Graças a Deus que tem formação continuada!*** *Acho que tem que ser pra sempre […] quando eu fui pra fazer a disciplina como aluna especial (na UnB) parece que o mundo se abriu pra mim, você começa a enxergar outras coisas […]* ***dentro da escola, a gente fica muito no mundinho e a gente não percebe o todo*** *[…] (Julia, Entrevista, 2019).*
>
> *Estar aqui hoje, fazendo um mestrado, é parte da minha frustração […]* ***eu vim buscar algo que a escola, nesse tempo todinho, me faltou […]*** *(Camila, Entrevista, 2019).*
>
> *É por meio da minha formação que eu consigo obter resposta e o* ***conforto para aquilo que eu não consigo resolver, que me deixa em crise no meu processo de trabalho*** *(Antonio, Entrevista, 2019).*

A teoria é essencialmente, autoconsciência de uma direção, uma orientação, concreta pensada, que organiza as possibilidades de atuação, inclusive sobre o heterogêneo e o fragmento.

> *[…] Então, penso que o modelo ideal fosse aquele que a gente discute a partir da teoria dentro da escola,* ***e que a gente unisse teoria e prática*** *[…] (Lucas, Entrevista, 2019).*

> *[…] quando a gente vai se aperfeiçoando, com o tempo vai buscando mais informações, mais conhecimento, vai participando dos programas de formação continuada da rede,* ***eu sinto que essa prática vai fazendo mais sentido […] sinto uma sede ainda maior de querer fazer um trabalho diferente*** *(Adriana, Entrevista, 2019).*

A formação continuada, no construto das disputas pelos sentidos do trabalho docente, é um fator, então, essencial para constituir sentido teórico e prático na atividade de educar. O construto da unificação da objetividade e da cultura ocorre na medida em que a realidade humana é desvelada e compreendida na materialidade de seu processo histórico. A escola e a sociedade fomentam conteúdo para esta compreensão, que, no entanto, não podem ser isoladas em si. "[…] o homem conhece objetivamente, na medida em que o conhecimento é real para todo o gênero humano, historicamente unificado em um sistema cultural unitário" (GRAMSCI, 2003, p. 135).

O conhecimento, portanto, é uma produção social, tal qual é o trabalho da escola, tal qual é a formação continuada. Esta tem sido, então, no apanhado das falas de nossos sujeitos entrevistados, um sentido em disputa. A natureza do conhecimento – relação una entre a objetividade e a cultura – quando tomadas de forma fragmentada, conduzem então a outros sentidos, que condicionam a armadilhas limitantes quanto às possibilidades e potencialidades de sua função social. Em síntese, o conjunto dos fatores da valorização, ou ainda, da desvalorização profissional do professor se constituem no âmago dos sentidos em disputa.

3) Satisfação e reconhecimento de si no trabalho

Os dias atuais têm sido de testemunho de sentimentos mórbidos que invadem as posturas, as ações, as crenças, o olhar da classe trabalhadora. Sentimentos mórbidos que parecem caminhar para um ceticismo sobre o conhecimento e sobre o agir humano, lançando confrontos cotidianos, paradoxos que parecem não ter resolução. Conhecimento e humanidade, dois movimentos – se assim pudermos chamar pela importância complexa que toma enquanto signo ideológico, e enquanto sentido e significado que dizem mais do

que um conceito – constituem integralmente a razão, os sentidos, os por quês dos trabalhadores docentes.

Têm sido corriqueiro conversar com a categoria de professores – independente do lócus, da etapa, da modalidade ou do nível de atuação – e ser confrontado por esses sentimentos quanto ao conhecimento e à humanidade. De modo singular, os professores se expressam em frases que aparecem de modo quase igual em todas as conversas: "*não é um tempo bom para ser professor", "não tem sido um bom momento para a educação", "não tem sido um bom momento para o professor", "os professores estão muito cansados", "meus colegas estão muito abatidos", "está todo mundo doente", "está todo mundo desanimado"*.

Desvelar uma análise para apanhar o complexo do concreto pensado nos faz entender que, de modo igual às outras etapas, também requer sensibilidade, pois estamos falando do sentir de uma categoria abatida e confrontada pelos ceticismos que vem em confronto ao seu trabalho em suas diferentes dimensões. Esse confronto vem também pelos estudantes da escola publica, enquanto indivíduos massacrados pela lógica, pelas contradições e pelos objetivos do sistema capitalista contra a classe trabalhadora.

Na literatura, o reconhecimento e a satisfação do trabalho se remetem aos aspectos vocativos, de prestígio e da condição social, do controle, regulação, gestão e pressão no trabalho. A satisfação tem seu limiar nos diferentes graus de resiliência e a crença na relevância social do trabalho. E o reconhecimento diz respeito direto aos aspectos emocionais e do prestígio social, na relação com a sociedade (HYPOLITO, 2012).

Portanto, ao se debater com estas frases, que expressam o pesar do trabalho em um determinado contexto histórico, nos impõe questionamentos do quanto impactam nas disputas pelos sentidos do trabalho docente e por um projeto de escola. E iniciaremos, então, pelas indagações interpostas à autonomia.

Consideramos que a autonomia é um indicador determinante no trabalho docente, conforme versa pela literatura (HYPOLITO, 2012; MORAES, 2003; GRACINDO *et al*., 2012; CONTRERAS, 2002; FELDEFEBER, 2009;

EVANGELISTA, 2014; entre outros[33]). Não obstante, aparecem nas falas dos professores, diferentes conceitos e formatos envoltos pela materialidade da condição dessa autonomia. Pela totalidade das falas, podemos afirmar que a autonomia docente tem sido fragilizada e fragmentada não somente pela forma e conteúdo com que a lógica gerencialista outorga no cotidiano da sociedade, mas também pela ausência ou falta de clareza de um projeto de escola que faça sentido e oriente o trabalho docente, e ainda, pela efemeridade da apropriação epistemológica das teorias que embasam o trabalho de educar.

Pegando uma fala de um dos professores, há uma insatisfação que precisa ser compreendida quanto ao âmbito do trabalho coletivo. Nesta perspectiva, professores que aparentam ter maior grau ou menor grau de empenho e de compromisso com uma ação coletiva são avaliados na mesma perspectiva. Os impasses da lógica burocrática e meritocrática medeiam à opinião dos professores sobre uma pseudoconcreticidade – os sentidos da escola estão em disputa, e por haver formas diferentes de se realizar o trabalho pedagógico, que podem e devem ser questionados quando orientados por uma determinada perspectiva. Nesse caso, a própria lógica gerencialista questiona a conduta do trabalho dos professores, abstraindo uma verdade aparente: os professores tem muita autonomia.

> *Autonomia pedagógica […]* ***o professor tem até demais****. Ele não tem algo que regulamente a prática pedagógica dele […]* ***o mau professor e o bom professor eles são escalonados dentro do mesmo padrão*** *[…] (Lucas, Entrevista, 2019).*

Mas, contrário ao que a literatura mostra, e ao que outros professores também versam, a autonomia tem sido combalida entre o que se reivindica e o que se outorga diante as necessidades do trabalho de educar, no interior das escolas e o que se exige nas políticas orientadas pela lógica neoliberal. Diante a isso, outros professores se remetem a outro sentido de autonomia, que encontra limitação na forma e conteúdo, principalmente nos mecanismos burocráticos de controle e não somente dos resultados produzidos, mas do próprio processo do trabalho, fomentando um projeto.

---

[33] Compreendendo que partimos de pesquisas qualificadas no campo da educação, e pela objetividade de nossa pesquisa, não nos delongaremos em uma análise sobre a autonomia escolar, que de certo impacta na organização e na função do trabalho na escola. Mas de forma sintética, focaremos nas inquietações que nos são observadas quanto ao âmbito do sentido do trabalho docente.

> *[…] autonomia é muito nebulosa […]* ***você tem um monte de amarras, você tem diretrizes, tem currículo, tem o PPP, demandas que aparecem de várias instâncias diferentes*** *[…] você quer ter autonomia, mas têm todas essas amarras (José, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***escola meio que engessa nessa coisa do modelo único*** *[…] (Alice, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] acho que a escola poderia ter mais autonomia […] o dinheiro que veio era só de custeio, não podia comprar uma máquina de xérox.* ***Eu vejo que isso interfere na escola*** *(Letícia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***se eu tivesse uma autonomia maior para movimentar e não esbarrar os entraves burocráticos da secretaria […] a gente faria dali a melhor escola da América Latina*** *[…] potencial tem, humano, de estrutura. Mas a gente é engessada em muitas coisas (Mateus, Entrevista, 2019).*

A autonomia vem sendo administrada nos documentos orientadores e nas políticas públicas, em modo global, desde a década de 1990. A literatura vem apontando constante problematizações entre o que se diz e o que se executa, e os pseudoconcretos que são constituídos em torno de uma autonomia – que não se mostra de todo o caso, tão dúbia, mas como conceito em disputa. E por estar em disputa, provocando sentidos, tem em si processos e fatores complexos que precisam ser pensados e analisados. De todo, nenhum dos professores está errado.

A literatura nos permite compreender que o trabalho toma sentido na produção das relações humanas, ou seja, no outro. Se o que o professor Lucas tenta empenhar em seu trabalho, dentro da escola, não tem dado certo, há uma verdade que mora ali. No entanto, é necessário estabelecer questionamentos sobre que sentidos e significados políticos, de organicidade do trabalho e de singularidades do ser docente, e que essa relação provoca, e, de suma importância, compreender os elementos que os compõem. Ou seja, que projeto de fato nos orienta?

Adentrando nesse debate, o projeto entalhado pelo gerencialismo caminha para práticas de (auto)responsabilização, tomando, inclusive, a autonomia como caminho individualizado. Essa perspectiva ocasiona um isolamento não só de professores na execução de seu trabalho, mas das escolas, no processo de fragmentação da organização do trabalho de educar, e

na relação entre as escolas de uma mesma rede. Costa (2001) faz um alerta para a constituição de falsas democracias, as quais, no cotidiano, tomam um caráter pseudoconcreto, individualizado, fragmentado e controlado pelos mecanismos burocráticos e meritocráticos – observando as limitações da organização da escola, e dos maus e bons professores, na fala de nossos sujeitos entrevistados.

A lógica gerencialista, como um dos principais mecanismos do neoliberalismo para controle do sentido de uma autonomia democrática, consolidando práticas individualistas e práticas burocráticas de responder às demandas e orientações das políticas, como caminho correto a ser tomado, validando quem é o bom professor, e que escola de modelo único que se deve construir.

> O suposto que orienta grande parte das políticas impulsionadas em muitos países da região (América Latina) baseadas nas demandas de autonomia institucional é que as comunidades locais, as escolas e os indivíduos devem assumir ativamente a defesa de seus interesses em substituição do Estado e ainda contra este, minimizando as regulações sempre no sentido de outorgar maior poder de decisão aos níveis inferiores (FELDEFEBER, 2009, p. 38).

Deste modo, constituem-se no interior das escolas falsos paradoxos, que interferem na constituição de sentidos para o trabalho docente. Sentidos esses que não encontram nexo com a realidade e as necessidades da comunidade escolar, na relação do trabalho de educar, e um esgotamento, uma limitação diante dos mecanismos de controle, por via do estado – que, conforme podemos observar na literatura (HYPOLITO, 2012; MORAES, 2003; GRACINDO; ET. AL., 2012; CONTRERAS, 2002; FELDEFEBER, 2009; EVANGELISTA, 2014), têm tido seus processos outorgados. Fenômenos que acontecem, principalmente, por via do controle da gestão do tempo e dos produtos do trabalho dos professores. Nesta lógica, a autonomia e o próprio trabalho docente tem se restringido ao fazer técnico – esse mesmo que pode condicionar o mau e o bom professor, o modelo de escola, a materialidade do trabalho, entre outros, sem se perceber que a autonomia corresponde ao concretizar de um projeto de sociedade.

> Nestes termos, autonomia é mais um processo de individualização escolar, e com ela todos os sujeitos envolvidos, bem como suas aspirações, reivindicações e

> concepções. A autonomia escolar se propõe na base do isolamento das escolas. Isto significa, por um lado, a ausência de estruturas sociais intermediárias com capacidade de criação e atuação política, e não só de execução administrativa. A autonomia escolar não consiste, portanto, de sistemas de ação social organizada para articular o ensino de forma mais ampla possível a partir das escolas individuais […] o isolamento das escolas abona a possibilidade de que o esperado desenvolvimento curricular e educativo em geral se reduza ao que possa ser criado a partir dos recursos isolado de cada escola [...] no isolamento, a única coisa que a maioria das escolas e instituições pode fazer é ajustar o desenvolvimento curricular ao desenvolvimento de documentos (CONTRERAS, 2002, p. 261).

O conceito de autonomia, que se encontra em disputa, se defronta, então, com a feitura da ação de educar e da materialidade real em que se encontram os professores. Os desânimos, as desmotivações, o desgaste emocional, o sentir-se sozinho, a instabilidade da vida do professor se defrontam com uma prática tecnificada, aparentando uma autonomia. Essa percepção também é trazida pelos professores. Novamente, o que observamos é uma limitação do que fazer. Diante a isso, observamos mais uma vez que a fragilidade de um projeto coletivo, que faça real sentido para os sujeitos envolvidos diretamente no processo do trabalho de educar, é uma condicionante que tem facilitado a aderência ao projeto permeado pela lógica gerencialista.

> *[…]* ***está todo mundo muito cansado […] nosso planejamento é muito comprometido, as pessoas não querem grandes discussões. Vai mesmo pelo pragmático ali****, vamos fazendo […] uma hora o ano vai acabar […] não tem um pedagógico que nos acompanha, isso vai* ***fazendo com que nossas ações sejam de forma mecanizada*** *[…] (Antonio, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] nessa sociedade atual,* ***tá muito dada a condição de trabalho****, a infraestrutura e a autonomia do trabalho pedagógico […] (Carlos, Entrevista, 2019).*

O fortalecimento epistemológico toma, mais uma vez, um grau de importância nesse debate. No apanhar do processo histórico do trabalho docente, é possível perceber o construto do esvaziamento do trabalho docente, reduzindo o todo em práticas tácitas, técnicas a serem aplicadas. Nesse caminhar, a teoria é fortemente combalida, considerada como perda de tempo

– não ao acaso, as mudanças nas políticas da área de educação têm sido reduzidas a conteúdos práticos em um tempo aligeirado, incluindo a própria formação de professores. Induzido por esta lógica, a categoria dos trabalhadores docentes por vir a ser induzida pela visão romantizada e estatizante da política e da sociedade, e de modo particular, da educação (MORAES, 2003), constituindo aparências que não constituem nexos com a materialidade concreta, complexa e pensada. A prática docente perde sentido, e constitui outras verdades no lugar.

Pelas vias de outra perspectiva, é necessário fazer as disputas dos sentidos do trabalho sob a ótica de que a teoria pode oferecer bases racionais e críticas para rejeitar o que aparenta ser constituído pelo consenso, e ainda, recusar o senso comum. Fazer um movimento para a consciência filosófica, para um projeto que constitua nexo, elos, concreto pensado junto às necessidades da humanidade.

Assim, tem sido necessário entre os professores arquear estratégias fundamentadas a partir do fortalecimento teórico dos trabalhadores da educação. A reflexão teórica e crítica assume função estratégica para a constituição de um projeto de escola, que, inclusive, fortaleça os sentidos do trabalho docente, e que não se conforma a projeção aparente de uma escola esvaziada de conflitos, e de uma sociedade idealizada como harmônica, positiva, pragmática, tolerante e plural.

> A política do conhecimento que envolve e a matriz cognitiva que se põe em jogo não podem abdicar de uma teoria e de uma crítica que as apreendam em suas determinações concretas. Fato que envolve a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente positiva, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenção sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente […] A negação da objetividade aparece aqui associada à ideia de desintegração do espaço público, do fetichismo da diversidade, da compreensão de que o poder e a opressão estão pulverizadas em todo e qualquer lugar. Daí resulta a impossibilidade de estabelecer uma base de resistência e de enfrentamento da realidade que, queiram ou não, apresenta-se aos sujeitos como totalidade da economia e das relações de poder (MORAES, 2003, p. 165, 157).

Para se constituir uma autonomia docente, que seja singular aos sentidos do trabalho docente, tem sido uma necessidade da organicidade para

a constituição de um projeto de escola. Esta questão tem sido notada por quase todos os professores entrevistados, aparecendo nexos, caminham no mesmo sentido, em que podem ser sintetizada no que trazemos das falas de Bruna, Adriana e Isabela, de um projeto organicamente pensado pelo coletivo dos sujeitos da escola, de fortalecimento da função da escola e do trabalhador docente, e como fortalecimento da inteligência emocional dos professores.

> *[…] **Para você ter uma autonomia você tem que ter um entendimento do que é autonomia [...] senão você vai continuar reproduzido**, entre aspas indo para libertinagem, que é diferente, eu faço o que eu quiser aqui, ninguém manda em mim […] opa! Existe um conjunto. **Tem uma organização mínima** […] (Bruna, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] e hoje, eu vejo muito a importância da autonomia com relação a nossa prática pedagógica, por conta da perseguição "do escola sem partido" […] **nesse momento a nossa autonomia pedagógica ela está totalmente ameaçada** […] (Adriana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] eu acho que é fundamental uma carga cultural […] e inclusive de emoções estéticas, porque **a nossa inteligência emocional é fundamental** […] Então inseriria e priorizaria uma série de coisas dentro dessa escola […] (Isabela, Entrevista, 2019).*

O professor, como trabalhador que vende sua força de trabalho, compõe um espaço e papel social, que pode evidenciar processos reprodutivos do inconsciente coletivo. A constituição do trabalhador docente é problematizada nas relações sociais de trabalho e formação, por ser uma problemática política da classe trabalhadora (ROCHA, 2016).

> […] o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (GRAMSCI, 2006, p. 44).

Em Marx, percebemos que são as relações de produção social que darão concreticidade à materialidade, à matéria organizada, às atividades humanas, ao produto de seu trabalho em ação (MARX, ENGELS, 2009). A matéria é produto do trabalho humano, e fundamental para levantar críticas às relações sociais tais como estão postas historicamente. E a partir da matéria

que vira produto, se obtém condições de privatizar a matéria, o trabalho, as produções humanas. Acontece que não somente trabalho e produto material são produzidos pelo homem, como também a constituição da imaterialidade se torna presente, tornadas fonte de valor.

Sob o conceito de que o professor lida diariamente com o trabalho vivo, há a relação direta com o trabalho imaterial. Nas palavras de Amorim (2014, p. 34)

> […] o trabalho imaterial é apresentado como um trabalho sem substância física e que tem sua fonte predominantemente em trabalhos intelectuais que podem estar relacionados à prestação de serviços, à administração, à gerência e ao controle dos processos de trabalho, ou mesmo atividades produtivas que têm como fundamento o conhecimento e a informação utilizados dentro dos processos de trabalho. A informação e o conhecimento são, assim, considerados o núcleo duro do trabalho imaterial.

O próprio Marx (2008) irá exemplificar um caso de produção imaterial, se referindo ao mestre-escola (professor), observando que este trabalha tanto para atuar no desenvolvimento intelectual e cognitivo de seus alunos, como também para enriquecer o dono da escola. No entanto, em se tratando do professor da escola pública, este produz trabalho imaterial, por lidar com a produção do conhecimento, e com o produto imaterial, por não haver um retorno valorativo direto a um capitalista.

É o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção-consumo na sociedade, por manter as condições que inovam e permitem a continuidade da forma e das condições da comunicação que nos convence diariamente de nossas necessidades e fetiches provocados objetivamente (ANTUNES, 2009). O trabalho imaterial possui uma interseção viva entre o campo da subjetividade do trabalho e o processo produtivo que obriga, frequentemente, o trabalhador a tomar decisões, a pensar sobre a objetividade do que pretende produzir.

Dentre as diversas formas que o capitalismo encontra para controlar a autonomia do professor, estão entre elas, formas de colocar professores vigiando uns aos outros, para se cumprir metas estabelecidas pelo próprio estado capitalista, além da ideia da teoria da neutralidade que adentram sobre as discussões legislativas ao trabalho do professor. O trabalho imaterial interage com as relações de produção material. A escola a todo instante

coopera para manter uma qualificação da mão de obra do mercado, como também para as produções materiais que entram cotidianamente na escola, como o bom exemplo de domínio do trabalho intelectual, e a produção de valor que rende ao mercado capital (APPLE, 1995).

A partir das discussões sobre o sentido do trabalho em Antunes (2009), percebemos o quanto o trabalho imaterial e improdutivo afeta na alienação do sentido da escola para o professor. A alienação é a forma com que o capitalismo encontra para manter o controle e a subordinação de seus trabalhadores. No entanto, também é pelo trabalho imaterial que se possibilita uma consciência de que o produto de seu trabalho não pode e não deve ser tomado como mediato, ao se compromissar com a singularidade da produção humanizadora, e fomentar a classe trabalhadora, meios de apropriação intelectual para consciência social e condições de luta contra hegemônicas.

Não é um caminho fácil, mas é possível, visto que a humanidade, em seu processo histórico, não pense em nada que não seja possível de se materializar, e de que o seu percurso não está dado, mas em disputa. A própria condição que este trabalho encontra de se manter e existir é baseado pelo trabalho imaterial de tantos que nos antecederam e permaneceram conosco, até aqui.

> […] se o trabalho se torna autodeterminado, autônomo e livre, e por isso dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da pintura, da literatura, da música, do uso autônomo do tempo livre e da liberdade que o ser social poderá se humanizar e se emancipar em seu sentido mais profundo […] uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho. Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado e estranhado com tempo (verdadeiramente) livre. Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho (ANTUNES, 2009, p. 143 e 173)

O sentido que o professor dá ao trabalho está ligado ao sentido da vida. A relação de que estabelece acomodação ou incomodo com as estruturas da sociedade, com fatores maiores ou menos determinantes na estrutura e superestrutura, e nas relações de produção social, que irão estabelecer a relação com significados e sentido político da escola. E por isto, reforça nossa ideia de que o professor que fortalece a sua base teórica e produz outras

formas de organização que permitam processos omnilaterais entre “o reino da necessidade e o reino da liberdade”, procuram romper e quebrar as pseudoconcreticidades que mantém as relações no plano aparente.

> […] muitas manifestações de revolta contra os estranhamentos ocorreram entre aqueles que foram expulsos no mundo do trabalho e, consequentemente, impedidos de ter uma vida dotada de algum sentido. A desumanização segregadora leva, ainda segundo o autor, ao isolamento individual, às formas de criminalidade, à formação de guetos de setores excluídos, ate a formas mais ousadas de explosão social (ANTUNES, 2009, p. 133).

Contraditoriamente, o ofício da docência nos aparece naquilo que Marx chama de trabalho estranhado. O “trabalho estranhado” é uma reflexão sobre o lugar do trabalho na composição da sociedade humana, e ao que nos interessa para esta pesquisa, o lugar que ocupa nos significados e sentidos políticos de um projeto de escola. Em acordo com a teoria marxista, está diretamente ligado à subordinação da troca e da propriedade privada no sistema capitalista. Na obra de Marx (2009), alienação diz respeito à perda de controle ou de domínio do ser humano sobre a produção do seu trabalho, e logo, a produção de sua própria existência.

Essa perda de controle se transforma em um elemento, situado historicamente, como impeditivo e até antagônico ao processo de lutas pela emancipação social e retomada do controle do homem pela sua própria existência. Em linhas pedagógicas, a humanidade perde controle de sua existência, quando ela não pode simplesmente “existir” com condições básicas necessárias para refletir sobre a produtividade da vida. Uma categoria desgastada, cansada e adoecida, dificilmente conseguirá se movimentar contra a hegemonia.

O trabalhador deixa de enxergar a própria natureza. E em consequência, não enxerga a síntese contida no objeto que ele próprio produz. A propriedade privada estabelece, então, a relação do trabalho estranhado, em que este, por sua vez, estabelece a relação criada com a propriedade privada. Um, é consequência e fator determinante para o outro, como condição de existência, em uma relação recíproca entre ambos. O trabalho estranhado tem relação com o que o próprio termo sugere: o trabalho é uma coisa estranha, não

pertence à essência do indivíduo, seja de ascendência material/manual ou de procedência espiritual/intelectual, e obviamente, originará a alienação.

A consequência está na propriedade privada: se a coisa não lhe pertence, pela lógica do capitalismo, tal coisa deverá pertencer a outro alguém. Na mesma perspectiva, só se faz com a coisa que não é sua, o que lhe é ordenado em fazer. O produto não pertence a quem produz, mas a quem lhe paga. Sobre a ótica do trabalho docente, se o conhecimento que o professor ensina não pertence aos sujeitos da escola pública, pertencerá diretamente a quem lhe paga por essa atividade. E por isto, também, a necessidade do respaldo científico e político de parceiros como a universidade, ou ocupantes em espaços no governo do estado.

Nesse teor, o nexo pelo fortalecimento teórico é necessário, inclusive, para barrar os sentimentos mórbidos que invadem e transformam os sentidos do trabalho docente estranhado. A seguir, trazemos uma descrição do que tem sido apanhado da conversa com os professores entrevistados, os elementos que constituem as disputas dos sentidos do trabalho docente, e que fomentam processos de desistência e estranhamento de si ou o não reconhecimento de si no trabalho.

a) Afetivo: o desgaste emocional tem sido compreendido a partir do estresse cotidiano, das doenças físicas, psíquicas e emocionais, pela sobrecarga de trabalho, pelo desprestígio do valor social da função, as limitações da estrutura social da escola, a improvisação esvaziada de teoria, as situações adversas da violência e das desigualdades sociais.

> ***Viver emoções a todo instante*** *[…] essa questão de ter um outro lado difícil de se viver é o que mais fica na mente, já que* ***a gente vive esse tempo todo o estresse****, buscando não ficar doente com tanta sobrecarga […] isso tudo parece que preenche o nosso pensamento. (Amanda, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] nossa educação está doente, sem valor, sem estrutura.* ***Esse assunto mexe muito comigo. Isso é o tempo todo doído*** *(Jéssica, Entrevista, 2019)*
>
> *[…]* ***questão da estrutura, da questão psicológica dos professores, da falta de apoio […] é um trabalho que vai te transformando ao longo do tempo****. […] É um trabalho de improvisação muitas vezes, por falta de estrutura você tem que saber lidar com situações que você nunca imaginava que ia lidar […] (Guilherme, Entrevista, 2019).*

b) Desvalorização: desmotivação da categoria, compreendido a partir de processos de desistência da profissão, a condição material, objetiva e subjetiva de trabalho, remuneração, a desmoralização da categoria, cansaço, o sentimento de impaciência, culpabilização, o conjunto dos professores estarem abatido.

> *[…]* ***estou bem triste com a profissão*** *[…] tenho pensado algo que eu nunca tinha pensado que é de sair da educação que é uma coisa que eu gosto […] por conta da condição de trabalho salário quatro anos sem aumento […] (Julia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] a gente professor está meio pra baixo sabe, meio desmoralizado, meio cansado, sem paciência […]* ***às vezes a gente sai detonado da sala […] você vê o cansaço abatendo os professores*** *(Carlos, Entrevista, 2019)*
>
> *[…] não me sentir valorizado pelos meus pares, pelos meus gestores, pelos pais.* ***Me frustra ter o tanto de trabalho que eu tenho e o tanto de desvalorização em todos os sentidos****, que eu não recebo nenhum retorno […] (José, Entrevista, 2019)*

c) Político: instabilidade na vida do professor ocasionado pelas disputas políticas quanto à carreira, aposentadoria, remuneração, formação, autonomia pedagógica.

> *[…]* ***tudo está muito incerto na vida do professor*** *[…] existe uma disparidade enorme em relação às funções que exigem um nível superior pra nossa função (Andressa, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***nesse momento a nossa autonomia pedagógica ela está totalmente ameaçada*** *[…] (Adriana, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]a questão da reforma da previdência, eu entrei com vinte e três anos, eu vou ter que trabalhar dez anos a mais para me aposentar […]****vamos trabalhar até morrer****,* ***não vamos ter aposentadoria, é um cenário de filme de terror, é pesado*** *(Carlos, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] se essa reforma passar eu vou morrer dando aula, eu não vou me aposentar,* ***a gente não tem condição de ficar sessenta anos dentro de sala de aula*** *(Sandra, Entrevista, 2019).*

d) Esvaziamento do trabalho: sentimento de solidão, perda de sentido, processos de desistência, fomentado pelas mudanças no cenário político e pelas políticas de austeridade, isolamento, trabalho individual,

desânimo coletivo, descredibilidade da função, adoecimento, as insatisfações com a escola pública, descuidado, desrespeito, sentimento de descartável e esvaziamento do conhecimento.

> *Há um tempo eu tive um problema de saúde, passei um bom tempo internado. Eu passei quinze dias numa UTI. Eu quase que morri. E a instituição secretaria de educação mandou a médica lá para verificar se era verdadeiro o meu atestado. Até hoje ninguém foi na minha escola […] para saber o que foi que me levou àquela condição de adoecer […]* ***você é um passador de cancela, no dia que você quebra, joga fora, coloca outro no lugar e vai te substituir da mesma forma, até por um melhor do que você […] a gente é objeto*** *(Luiz, entrevista, 2019).*
>
> *[…] eu fico muito triste de* ***ver meus colegas sem sentido*** *naquilo que eles fazem […]* ***me sinto muito sozinho*** *(Antonio, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] nós que deveríamos escrever sobre educação (Valentina, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***me achava muito importante****. Eu vejo o pessoal: daqui vinte anos eu sou esse cara. Não posso julgar esse cara, eu sei* ***o problema é muito profundo, não é tão simples*** *[…] (Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***em cinco anos já pensei em desistir várias vezes*** *[…] ano passado eu adoeci, fiquei de atestado de outubro até março […] está todo mundo insatisfeito, todo mundo doente, todo mundo… é muito difícil (Alice, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] estamos* ***sofrendo os piores ataques que a educação já teve****.* ***Isso me atinge****, me deixa indignado do fundo da minha alma, de ouvir que a universidade ou a escola, que a gente doutrina […] o professor é o problema, a escola é o problema […] educação não é brincadeira e eles estão tratando isso como brincadeira […]* ***nos faz nos sentir desvalorizados, com muitos colegas com vontade de desistir****, de procurar outra coisa (Mateus, Entrevista, 2019).*

Em contradição, dizer que não é um tempo bom para ser professor traz algo que necessitamos observar com zelo e atenção, dos sentidos que isso pode expressar. Pois, o sentimento que também invade os professores é preenchido por processos resiliência e do verbo esperançar (FREIRE, 2011). Apesar de todos esses problemas, os professores encontram no cotidiano, caminhos e possibilidades de constituir um sentido vivo, real e que faça nexo com o conjunto dos sujeitos da escola. Não só de sentimentos mórbidos tem sobrevivido à categoria docente. Se colocássemos um peso linear, e

utilizássemos, por exemplo, técnicas de outras perspectivas de análise que quantificam o número de vezes que um termo aparece, no teor desta pesquisa, os problemas que assolam o trabalho docente trariam um peso maior. E de fato, possuem um peso importante nas disputas pelos sentidos da escola e do ser professor, e no processo de produção do trabalho de educar. Nesses termos, e condicionado pela materialidade, se torna até uma disputa injusta e desvantajosa, na medida em que se estabelecem contra hegemonias.

No entanto, não se pode perder de vista a magnitude do conhecimento e das relações humanas que preenchem o cotidiano e os sentidos da escola e do trabalho dos professores, e que é a grande motivação e a relação com o real que mantém sentimentos esperançosos. O conhecimento singular da humanidade é possibilitador real e concreto de mudanças na vida de muitas pessoas, experimentada por vários professores com quem conversamos – sobretudo, dentre os que têm entre cinco e dez anos de carreira, e compõem outra geração de docentes. Essa é uma observação feita nas falas de Adriana, Alice, Antonio, Artur, Gabriela, Isabela, José, Julia, Juliana, Lucas, Valentina sobre as mudanças no percurso de vida, inclusive, e que tem sido um elo com o espaço da escola pública e com os estudantes da escola pública.

Na totalidade apanhada das conversas, nenhum dos professores se demonstra como desistentes da carreira, embora, passem por processos que os levam a querer desistir, ou, de, por exemplo, escolher quais batalhas se envolver no interior da escola, em prol do projeto que acredita. Também é apanhada nas conversas o sentimento de manter-se resiliente, de buscar se fortalecer, manter as esperanças por via de elementos que alimentam o trabalho, do afeto produtivo de boas relações, da luta que alimenta perspectivas de um momento que irá passar.

> *Tentando não perder as esperanças do que eu tenho que fazer da melhor forma que eu puder […]* ***a gente tem que se fortalecer.*** *(Francisco, Entrevista, 2019).*
>
> ***A maioria dos dias é um trabalho que vale a pena*** *[…] (Guilherme, Entrevista, 2019).*

Pra apanhar os elementos que preenchem os professores, sistematizamos aqueles que compõem os processos de resistência, satisfação e reconhecimento de si, no trabalho.

a) Valorização do trabalho: reconhecimento do trabalho, advindo da relação com os estudantes e com os processos do trabalho de educar.

> *[…]* ***quando eu realmente escuto isso: "gosto da sua aula", eu me sinto realizado*** *[…] (Artur, Entrevista, 2019).*

> *[…] eu amo o que eu faço porque eu me vejo descobrindo sendo uma profissional melhor a cada dia […]* ***eu vejo sentido no que eu faço****, quando eu trabalho, quando eu faço meu planejamento, quando eu discuto as questões inerentes à escola, aquele espaço, aquele ambiente, eu vejo a minha formação fazendo sentido (Adriana, Entrevista, 2019).*

b) O conhecimento: O potencial transformativo do trabalho com a educação, as relações com o aprendizado, a função da escola, o conhecimento, a produção de ciência e cultura, mudanças sociais, o lidar com o outro, processos do trabalho de educar, a possibilidade de interferência e contribuições na vida dos estudantes e das famílias, relevância da função na sociedade e realização pessoal.

> *[…] a escola é, sobretudo um espaço de aprendizagem. […] é um espaço de potencialidade, é um espaço de conflito, mas* ***é um espaço de potencialidades, de construir conhecimento, produzir ciências*** *[…] (Carlos, Entrevista, 2019).*

> ***A escola pública pra mim é um espaço com mais potencial de transformação social, pelas pessoas que estão lá*** *[…] o que a gente quer a gente não sabe, mas* ***o que a gente não quer a gente sabe e é alguma coisa*** *[…]* ***é muito bom lidar com a criança.*** *Se não fosse a instituição escola e só as crianças acho que não ia ter frustração (Ana, Entrevista, 2019).*

> *Pra mim****, a minha sala de aula é o meu paraíso****, porque apesar das inúmeras dificuldades […]* ***a possibilidade de atuação na vida das crianças que eu não vejo acontecendo com outros profissionais*** *[…] e intervir de forma efetiva na vida daquelas crianças para além do trabalho que a gente faz […] (Adriana, Entrevista, 2019).*

> ***Viver emoções a todo instante*** *[…] a gente não pode esquecer que ser professor continua sendo aquela frase: uma profissão que forma todas as outras profissões.* ***Ser professor é muito bom, apesar das dificuldades […] estamos construindo um futuro melhores para os nossos alunos*** *(Amanda, Entrevista, 2019).*

> *[…] e você conseguir ver fruto deles aprendendo, a partir do que você pensa, do que eles pensam […]* ***não necessariamente o aprendizado você vai ver ali, numa prova. Mas você vê no dia a dia. E isso muda muito do que***

> ***eu era, do que eu sou, do que eu penso*** *(José, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***é um motivo de realização, de superação****,* ***de que eu me tornei uma boa pessoa****, de que eu exerço uma função relevante na sociedade, de que eu posso contribuir de maneira significante na vida de muitas pessoas (Gabriela, Entrevista, 2019).*

c) Formação humana: A possibilidade de acompanhar o crescimento de outro ser humano na relação com o conhecimento, enxergando uma beleza própria da profissão, a possibilidade de interferência e contribuições na vida dos estudantes e das famílias, a mudança nas posturas, nas habilidades cognitivas, nas ações, no raciocínio intelectual e na linguagem, a compreensão das diferentes visões e leituras de mundo, no sentir-se importante, da autoridade do conhecimento, nos desafios da relação ensino-aprendizagem, de crescimento pessoal.

> *[…] você vê o crescimento deles também é muito bonito.* ***Eu acho muito bonito você acompanhar um ser humano e que você influenciou naquela vida.*** *Talvez muitos professores não saibam da influência e talvez isso no cotidiano, isso se perde. Mas isso é o mais bonito da profissão (Sofia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***quando vejo um aluno meu participando, debatendo, expondo ideia com vocabulário rico, trocando algumas ideias****, isso daí para mim é uma satisfação […] (Sandra, Entrevista, 2019).*
>
> ***A maioria dos dias é um trabalho que vale a pena*** *[…] quando eu percebo que o diálogo que eu estou tendo com os estudantes está se fazendo entender, o que eu estou falando não são meras palavras jogadas, mas que* ***os alunos estão compreendendo as discussões que estou tentando tratar, questionam, respondem, também falam sobre suas frustrações, falam suas opiniões****. isso é muito satisfatório (Guilherme, Entrevista, 2019).*
>
> ***Ser professora é ser o ponto para o conhecimento****, mostrar que tem um conhecimento, oportunizar o crescimento da sociedade mesmo, de uma criança vê em você alguém ou algo que ela possa se espelhar […]* ***ser professora é ser importante*** *(Letícia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] A escola é um espaço que me agrada, sempre estar conhecendo pessoas,* ***se relacionando com pessoas, é sempre desafiador****. São novos alunos, com novos desafios, que desafia sempre pensar diferente. Eu tenho que arrumar um*

> *jeito diferente de ensinar aquele fulano, de promover a aprendizagem dele […] (Bruna, entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***o aprender do outro ele é uma motivação sem preço*** *[…] (Camila, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] a escola era* ***um lugar de crescimento, de aprendizado****. Você ensina o aluno, mas você aprende muita coisa também. E ainda é e sempre vai ser a vida inteira (Jéssica, Entrevista, 2019).*

d) Afetivo: A amorosidade afetiva e o conhecimento que fomentam as singularidades humanas, as relações carinhosas com os estudantes, nas realizações pessoais dos estudantes, nas boas avaliações do trabalho mediato e na formação humana.

> *[…]* ***lidar com as crianças é tão satisfatório*** *que chega a ser inclusive o que mantém os professores sendo professores. […]* ***a resposta amorosa, a resposta do conteúdo mesmo*** *[…] (Sofia, Entrevista, 2019).*
>
> *[…]* ***ver também o carinho das crianças*** *[…] a gente cria um laço de amizade, aquela coisa gostosa. Sou muito carinhosa com os meninos e eu recebo muito carinho deles (Sandra, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] de vez em quando eu me deparo com os alunos […] falando você foi meu professor. Me dá um prazer, eu me sinto um cara realizado e me dá um conforto […] sinal de que eu fiz bem,* ***porque todo encontro que eu tive aí fora foram pessoas falando bem de mim*** *(Luiz, Entrevista, 2019).*
>
> *[…] é tão bacana você encontrar aluno que já está na faculdade, que caminhou pro bem e que* ***fala que aprendeu com você, e não só o conteúdo, mas como pessoa mesmo*** *(Julia, Entrevista, 2019).*

e) Político: A luta por uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos, a formação humana, a formação pessoal, a resistência coletiva, o estudo, as ações e escolhas dos estudantes e a ética profissional.

> *[…] sou professor com formação e me desenvolvo para isso.* ***Então vou lutar porque eu acho que essas pessoas vão passar. A gente tem tanta força. Eles vão fazer estrago, mas a gente vai resistir*** *[…] é estudar, entender que o que está acontecendo para a gente saber quais são os melhores caminhos, fazer com que os nossos alunos também compreendam os seus caminhos […] para que eles possam saber como agir […] e buscar a posição (Mateus, Entrevista, 2019).*

> *[…]* ***o que é real dentro desse aspecto social e que você consegue elaborar sínteses dentro disso****, por exemplo, da desigualdade social, a minha elaboração de síntese para não adoecer é que é injusto e* ***eu tenho que ter consciência disso, e eu tenho que fazer meu dever ético, profissional até onde é possível****. Isso não me adoece e* ***isso me dá satisfação*** *de que eu me acho, me considero uma boa profissional no que eu estou fazendo e isso* ***me faz também lutar pela minha formação, pelo melhor de mim para eles*** *(Isabela, Entrevista, 2019).*

Uma síntese para pensar o ser professor e um sentido para a escola pública

> *Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão… tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir este país democraticamente.*
> *Paulo freire*

Há duas falas que nos inquietaram, e muito, dentre as conversas realizadas com os professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal e que trazem desafios para uma categoria se encontrar enquanto classe trabalhadora. Necessário a isso é se lançar na complexidade da materialidade da vida real, o qual, a compreensão dos sentidos do trabalho possa contribuir com o professorado, enquanto classe trabalhadora.

> *[…] me entristece ver uma categoria que não se identifica enquanto categoria, que não se vê professora, professor, que vê muitas vezes aquele ambiente como um ambiente de passagem ou o último ambiente que a gente poderia estar (Adriana, Entrevista, 2019).*

> *[…] talvez esse seja o maior desafio criar formas de solidariedade entre os trabalhadores. Isso inclusive seria uma ação prática daquilo que a gente mais sofre. O adoecimento, por exemplo, tem muitas ações práticas de solidariedade, inclusive, de trabalho coletivo mesmo. É tudo muito individualizado, sozinho, como a gente vive na sociedade, e expressam formas de competições. Várias! Desde a moral, a competições de práticas […] para além do que o estado nos coloca, com interesses próprios, e tem a ver com o movimento de consciência, você vai identificando dificuldades que vão para além do que você sente. Você não adoece sozinho, você não sofre sozinho, você não está endividado sozinho, você não tem perda salarial sozinho, suas condições de trabalho, de*

> *vida, não vão piorando sozinho. Então você vai começando a ver que outras pessoas passam pelos mesmos problemas que você. Seus colegas de trabalho, seus colegas da sala ao lado, da escola perto… e ali os professores podem ir se organizando. Daqui a pouco você vai ver que não é só a sua categoria que sofre sozinho (Carlos, Entrevista, 2019).*

A primeira fala traz as indagações sobre a limitação e o pesar de perceber uma categoria de professores que não parece querer ser professor. Não se identifica enquanto categoria que, assim como a maior parte da população, vende sua força de trabalho, e não reflete sobre o pseudoconcreto em que esse movimento realmente se materializa. A segunda pontua sobre as formas que o capitalismo produz relações nada solidárias, mas competitivas, de reprodução e produção das relações desumanas que ajudamos a construir. No entanto, no cotidiano, há ações solidárias pouco notáveis, principalmente por aquilo que nos assola, enquanto classe que vive do trabalho.

Há ainda outra questão nesse segundo trecho em destaque: a dificuldade do professor se reconhecer enquanto Estado, no papel de sociedade civil, no papel de sociedade política – aquele que politiza a partir de uma organização e faz disputas pelos rumos da história, enquanto funcionário do Estado. Aqui, nesses dois trechos, que perpassam por toda a nossa análise, moram os desafios da classe em si.

O conceito de “em si” são as apropriações que os sujeitos vão elaborando, a partir da linguagem, dos costumes, dos objetos que estão relacionados à vida cotidiana, em determinada sociedade. Estas objetivações genéricas formam a vida social (HELLER, 1994; LUKÁCS, 2018). O conceito de “para si” é entendido como a apropriação dos homens, a partir da estética, da ciência, da filosofia, da arte, da moral e da política. Estas formas de objetivações correspondem ao desenvolvimento das formas superiores do conhecimento da realidade, historicamente acumulados pela humanidade.

A apropriação acontece de forma sistemática e intenciona a constituição da intelectualidade. O conhecimento, como forma objetivada, acontece sempre de forma mediata, nunca imediata (HELLER, 1994; DUARTE, 2013). Em se tratando da diferença entre “classe em si” e “classe para si”, Marx (1985, p. 164) descreve:

> As condições econômicas transformara a massa do país em trabalhadores. O domínio do capital criou uma situação comum, interesses comuns a esta massa. Assim, esta massa já constitui uma classe frente ao capital, ou seja, uma ‘classe em si’, mas não ‘por si mesma’. Na luta, esta massa se une, constitui uma classe ‘por si mesma’. Os interesses que defendem se tornam os interesses da classe.

Em síntese, a diferença está na condição de transformação de uma em outra. A classe “em si”, torna-se “para si” quando toma consciência da diferença de classes, e, portanto, se apropria de uma “consciência de classe”. É necessário, então, investir na formação intelectual para uma leitura de mundo consciente do mundo do trabalho, do sistema capitalista e de objetivações contra hegemônicas. Muitas, inclusive, vêm sendo feitas e apontadas pelos próprios professores – e que é necessário para compreendermos que a identidade da categoria dos professores não está dada, mas está sendo disputada. E por isto, necessário não encará-la somente por aquilo que aparenta, mas pelas abstrações e pelo concreto pensado, enfrentando as contradições de modo a superá-las.

O caminho percorrido neste capítulo foi o de compreender os sentidos do trabalho docente, agora, sob a ótica do professorado. Partimos da caracterização da natureza, dos processos, e das categorias que compõem a organização do próprio trabalho, apanhando as abstrações complexas do nosso objeto de estudo. Como escolha pedagógica, optamos por fazer dois movimentos simultâneos de compreensão do concreto complexo: entender e analisar quais são os elementos que constituem os sentidos do trabalho docente para os professores da educação básica, identificar quais os sentidos da escola em disputa, em torno da compreensão dos sentidos do trabalho docente.

Nosso caminho se fez, então, em um debate denso sobre as condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho; a formação, carreira e remuneração; e satisfação e reconhecimento de si no trabalho, permeado pelas disputas dos sentidos, que, pela amostragem obtida da conversa com 25 professores e professoras, se percebe entre processos afetivos, políticos, de valorização e desvalorização, humanizadores e desumanizadores, singulares da docência e pela organicidade do trabalho.

Essa compreensão nos permitiu apreender o “ser professor” como produto de um período histórico que disputa as formas de organizar a estrutura e superestrutura, dispondo de uma forma e um conteúdo cultural, ideológico, hegemônico, mobilizando de forma consensual e coercitivamente uma objetividade material e uma subjetividade individual. Portanto, os sentidos do trabalho docente são construtos desse processo, e a compreensão pautada a partir de um conceito sobre trabalho, trabalho docente, projeto de escola pública e sentido, abrangendo que o sentido é construído no decorrer histórico que fomenta o ser social, na relação dialética com as condicionantes da materialidade.

No apanhar do nosso objeto, os sentidos do trabalho docente tornam-se categorias que explicam as contradições, as mediações e a totalidade das condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho; da formação, da carreira, das questões salariais, e da satisfação, desmotivação e reconhecimento de si no trabalho. Para tal, foi essencial compreender a produção do trabalho de educar e as disputas imputadas na organização do trabalho na escola e dos direitos da categoria, da função da escola e a relação que estabelece com a sociedade e todos os seus problemas e potencialidades, e de outros elementos que compõe a precarização e a intensificação do trabalho, encontrada nas limitações da estrutura da forma e conteúdo deste projeto de escola disputado.

Também explicam as singularidades que compreendem e identificam o ser professor, e nos mostram as fragilidades e potencialidades que dão organicidade a escola, pensadas a partir do limbo dos projetos em disputas.

Assim, se fomenta como **sentidos afetivos** todos os indicadores relacionados ao sentir, traduzidos e caracterizados como elementos que permitem esta categoria se identificar, constituídos nas relações humanas, materiais, objetivas e subjetivas, e na crença por uma sociedade. Os **sentidos políticos** do trabalho são materializados na relação humana e afetiva. Trata-se da explicação objetivada das escolhas políticas e pedagógicas, e da relação com o conhecimento. Os sentidos de **valorização e desvalorização** da categoria tratam diretamente sobre as questões referentes à formação, remuneração, carreira, jornada e condições de trabalho, como também no

reconhecimento e prestígio social da autoridade e do valor de ser professor e da relação com o conhecimento.

Os **sentidos humanizadores e desumanizadores** são o elo principal da razão da existência do trabalho docente, e, portanto, um sentido disputado a todo o tempo. Trata-se, portanto, das questões sobre os processos humanizadores e desumanizadores, da relação de que ser humano que se queira que a escola forme orientada por uma conduta moral e ética, e da relação e identificação nos pares. Um sentido apreendido nos estudos sobre o trabalho docente é o de **esvaziamento do trabalho docente.** Constitui ações voltadas para o pragmatismo no cotidiano, fortalecendo uma cultura da competência, da excelência, do mérito, da produtividade e da capacidade de improvisar diante as demandas que surgem. Caminha por via da perspectiva do conhecimento construído na e pela prática, enfatizando valor ao professor experiente, e destaca a natureza e a forma com que o sujeito constitui esse conhecimento tácito.

As **singularidades docentes** dizem respeito ao todo do ser professor e dos fenômenos e fatores para se identificar no trabalho – mediados pelas motivações e desmotivações. E por último, e tão importante, está a **organicidade do trabalho**, que materializa todos os demais sentidos. Portanto, trata-se do trabalho por um projeto de escola e da materialidade da produção deste trabalho de forma consciente ou inconsciente. Constitui a centralidade e a importância do cuidar e do ensinar, do conhecimento, do aprender.

Os sentidos do trabalho docente, então, fomentado pela estrutura da produção das relações sociais, ainda que impulsionado por sentimentos mórbidos, não encontra sua finitude. Mas opera sob os impulsos das disputas dos sentidos do trabalho na matéria social da universalidade do ser social na sociedade capitalista. Há uma unilateralização que pretende desconstruir os sentidos constituídos pela experiência humana expressa na relação objetiva-subjetiva do professor com o seu próprio trabalho, e descambam para outro sentido.

Este tem sido traduzido como a perda do sentido do trabalho, como quem perde a alegria de ser professor, o “brilho nos olhos”, a relação íntima com o conhecimento humanitário. No entanto, os sentidos do trabalho estão

expressos também nas buscas incessantes de lutas pela sobrevivência e pela felicidade vital. O trabalho é vida, e, portanto, atividade vital e omnilateral (ANTUNES, 2018).

Necessário compreender aqui, então, que o sentido não está perdido. Mas em constante reformulação ao que o construto subjetivo faz a todo o momento. E, portanto, catarses históricas que se movimentam no percurso dialético da própria vida. O sentido do trabalho que estrutura uma escola para o capital (abstraído de si), é desestruturante para a humanidade, ao passo que, diacrônica e sincronicamente, também é estruturante para a humanidade (na criação concreta da sociabilidade humana), e se torna parcialmente desestruturante para o capital (ANTUNES, 2018).

Os sentidos do trabalho são potencialmente contraditórios, e neste bloco histórico em que vivemos, não pode ser apanhado sem que se compreendam suas potencialidades e limitantes em ser emancipatório, alienante, humanitário e desumano, mórbido e libertador. Portanto, uma subjetividade em constante disputa, e que tem enfrentado muito desafios.

> Neste conturbado século XXI, o desafio maior é dar sentido autoconstituinte ao trabalho humano de modo a tornar a nossa vida fora do trabalho também dotada de sentido. Construir, portanto, um novo modo de vida a partir de um novo mundo do trabalho, para além dos constrangimentos impostos pelo sistema de metabolismo social do capital […] é um imperativo vital (ANTUNES, 2018, p. 26).

O trabalho docente é a vida do professor e, por isto, ter sua vida no cerne das disputas societárias, torna sua própria vida um campo de batalhas. Para compreender os sentidos do trabalho docente, orientando para uma reflexão de que a defesa de um projeto de educação pública, formado pelos professores, perpassa por um posicionamento que tem inferências e mediações do trabalho docente e das relações de produção do trabalho; no cotidiano escolar, e dos sentidos que são, então, construídos para o trabalho de educar. Diante a isso, a centralidade da categoria trabalho é essencial na constituição por um projeto de escola a ser pensado, elaborado e executado pelo conjunto dos trabalhadores e estudantes que compõe as comunidades escolares.

PARA INSTIGAR OUTRAS CONVERSAS

Todos os homens do mundo na medida em
que se unem entre si em sociedade, trabalham,
lutam e melhoram a si mesmos.
Antonio Gramsci

A escola pública tem se materializado em uma realidade de desigualdades sociais que tomam disputas econômicas, políticas e culturais. Nesse limiar, se disputa o conhecimento e a constituição de um ser social, em que também estão os professores e professoras, como sujeitos e indivíduos em um processo complexo, atribuído de sínteses, antíteses e novas sínteses, entre o pseudoconcreto e o concreto pensado. E por isto também é a complexidade de um lugar que produz e reproduz formas e conteúdos, a todo o momento. É necessário olhar a dureza e o desgaste da escola, mas também a beleza de transformação do ser pelos impasses do conhecer e ler o mundo.

Os sentidos que permeiam a escola e o trabalho de educar que se desenvolvem não estão dados, não o são. Estão sendo e são disputados. Em meio ao que se produz nas complexidades da escola, esta pesquisa teve o intuito de compreender os sentidos do trabalho docente constituídos por professores e professoras da educação básica, em meio às disputas por um projeto de escola. Como lócus e campo de pesquisa, tomamos a Secretaria de Educação do Distrito Federal como ponto de partida realizando conversas com os professores e professoras desta rede pública de ensino, atuantes na esfera do Ensino Fundamental.

Pois bem. Para materializar essa pesquisa foi necessário realizar um estudo sobre projeto de escola, trabalho docente e sentidos e significados, a luz de teorias, estudos e pesquisas que verbalizam a ótica materialista histórica dialética, compreendendo que a defesa de um projeto de escola – e, portanto, um projeto de sociedade – integrado pelos professores, perpassa por interferências e mediações do trabalho docente e das relações e condições de produção do trabalho, atribuindo sentidos ao trabalho, singulares aos sentidos estabelecidos com a escola.

Os sentidos e significados sobre a função da escola pública e do trabalho docente são constituídos em meio às disputas por um projeto de sociedade, dos quais, os próprios trabalhadores docentes fazem parte desta

disputa – em nível maior ou menor de consciência epistemológica e de classe, e em medidas desvantajosas contra o capital, mas contraditórias e mediadas por diversos fatores multideterminantes do percurso histórico dentre as relações objetivas, singulares, subjetivas, particulares, universais e locais. Aqui se materializa o construto da nossa premissa ao longo de todo o trabalho.

O estudo sobre sentidos deve ser contínuo e não acaba em si, o que torna essa tese pensada e elaborada a partir de um conjunto de determinantes, localizados em um processo histórico. Os sentidos, como a unidade dos significados constituídos na esfera com o todo, expressam a totalidade de um tempo, a partir da produção subjetiva, como síntese apreendida. Portanto, se relaciona com a sociedade e a sua estrutura posta como hegemônica.

Os sentidos estão em constante disputa, e, por isso, são constituídos e instituídos não a partir de um campo de disputas, mas em meio a estas, alocando os sujeitos nos meios como produtores e reprodutores de ações que mobilizam os processos históricos. Os sentidos são constituídos de modos adversos, e por isto, nosso estudo se trata de um apanhado, uma totalidade dentro de um todo complexo. Não apanha em si o todo, mas permite compreender esta totalidade, abrangendo que a realidade é diversa, contraditória e mediada por diversos fenômenos que constituem as realidades sociais das escolas públicas.

Sob esta compreensão, foi necessário entender os sentidos do trabalho docente pelas disputas que permeiam a escola pública, sob as premissas levantadas no estudo do seu construto histórico. As determinantes da função da escola, no decorrer do tempo e das necessidades das formas de produção das relações sociais, fomentam a função do professor, constituindo sentidos e significados do trabalho de educar. Sob o aparato histórico, compreende-se que um projeto de sociedade, de escola, se constitui a partir de uma organicidade, uma sistematização e argumentações que justificam a escola como atividade de caráter intelectivo e cultural. O projeto fomenta, orienta e articula o indivíduo, pelo percurso constitutivo de um projeto de sociedade. Em outras palavras: são os projetos de sociedade que nos orientam em vida. Se as disputas por um projeto de sociedade se acentuam, estas, então, nos provocam sentidos e significados diversos.

O debate em torno do construto da escola pública e da função do professor nos apresenta algumas categorias centrais para perfazer uma análise sobre o projeto de educação pública do Distrito Federal entre os entraves e possibilidades que perfazem o construto cotidiano do trabalho docente. Entre alguns apontamentos essenciais, como a morfologia do trabalho, perfazem nesta pesquisa o estudo sobre a forma e o conteúdo da escola, a lógica gerencialista como recurso estratégico de produção do modo de ser neoliberal, o lugar do conhecimento na escola pública, a organização do trabalho pedagógico da escola, a função da escola estabelecida.

A partir de princípios e fundamentos orientadores, a valorização profissional docente, como categorias que estabelecem relações diretas com dimensões e elementos formativos de um projeto de sociedade. Desta forma, buscamos responder pela compreensão dos sentidos do trabalho docente, como sentidos também estabelecidos, então, para a escola, identificando elementos constituintes desses sentidos.

De início, nos pareceu que iríamos encontrar grupos diferentes. No entanto, a hibridez da lógica neoliberal, por via do gerencialismo também embala os professores a não se alocarem em grupos homogêneos, mas comporem a escola por diversas vias, fundamentados em princípios que tem misturado perspectivas progressistas e progressivistas, percebidas na linha tênue entre as instâncias burocráticas e pedagógicas em torno da construção de um determinado conhecimento. A autonomia e a democracia outorgada e reivindicada, a autorresponsabilização e o compromisso, a ambivalência entre a vocação, a profissionalidade e o trabalho do ser professor, fomentando disputas, desgastes e resistência quanto ao esvaziamento do lugar do conhecimento socialmente e historicamente construído, dando lugar para o saber tácito útil para a produção mercantil de propriedade privada. Essas disputas em uma linha tênue têm constituído a forma e o conteúdo da escola pública, e, também, constituído os sentidos do trabalho docente.

Para nós, os sentidos se materializam entre o pesar da morbidez e o incentivo esperançoso entre os dilemas, desafios, entraves e as possibilidades da escola pública, que tem sido um espaço reprodutivo, violentador, cansativo, adoecido, limitado a um conteúdo e enquadrado ao espaço da sala de aula; um lugar produtivo, que desafia a criatividade, a imaginação e o compromisso

dos professores, a conceberem novas formas e conteúdos de lidar com as necessidades afetivas, sociais, e as possibilidades do conhecimento ser construído íntimo a uma essência científica, cultural e tecnológica.

Nesse impasse, também se encontra desafios, limites e possibilidades que esbarram na formação política, pedagógica e intelectual dos professores, e a uma estrutura de forma e conteúdo da valorização profissional, social, política, cultural e econômica dos professores. Constituímos, então, coadunando a literatura e os sentir e sentimentos dos professores, sentidos e significados identificados como afetivos, políticos, de valorização e desvalorização, humanizadores e desumanizadores, de esvaziamento do trabalho docente, de singularidades do ser professor e da organicidade do trabalho de educar incumbido necessidades e funções proveitosas.

Fomentam-se como **sentidos afetivos** todos os indicadores relacionados ao sentir, traduzidos e caracterizados nas relações humanas, materiais, objetivas e subjetivas, e na crença por uma sociedade. Os **sentidos políticos** do trabalho são materializados na relação humana e afetiva, traduzindo uma objetiva escolha no ato de educar. Os sentidos de **valorização e desvalorização** se referem à formação, remuneração, carreira, jornada e condições de trabalho, como também no reconhecimento e prestígio social e cultural do valor de ser professor e da reafirmação ou negação deste como a autoridade do conhecimento.

Os **sentidos humanizadores e desumanizadores** traduzem ser o elo principal da razão da existência do trabalho docente, contínuo nos processos humanizadores e desumanizadores, da relação de qual ser humano que se queira que a escola forme orientada por uma conduta moral e ética, e da relação e identificação nos pares. Um sentido apreendido nos estudos sobre o trabalho docente é o de **esvaziamento do trabalho docente**, impregnada do pragmatismo no cotidiano, fortalecendo uma cultura da competência, da excelência, do mérito, da produtividade e da capacidade de improvisar diante as demandas que surgem. Caminha por via da perspectiva do conhecimento construído na e pela prática, enfatizando valor ao professor experiente, e destaca a natureza e a forma com que o sujeito constitui esse conhecimento tácito, e que também ocasiona resistência por estabelecer méritos que desvalorizam o ser professor.

As **singularidades docentes** sintetizam os fenômenos e fatores para se identificar no trabalho – mediados pelas motivações e desmotivações dimensionadas, conflituosas e instigadoras. E a **organicidade do trabalho**, centralizando as referências sobre o cuidar e ensinar, do aprender e do conhecimento, produzidas de forma consciente ou inconsciente. Trata-se da materialização de todos os demais sentidos.

Em todos estes sentidos se constitui uma totalidade e fenômenos mediadores e contraditórios do trabalho vivenciado no cotidiano. Este que é constituído e constituinte das condições materiais, objetivas e subjetivas do trabalho, dimensionados na organização do trabalho na escola, aferido por determinantes de precarização, intensificação e fragmentação do trabalho de educar, fragilizando as potencialidades de um trabalho coletivo, mas levando a categoria a também tentar descobrir novas formas e conteúdos de expandir o seu trabalho ao valor social que acredita ter.

Neste teor, as vias burocráticas, as diversas dimensões da violência estrutural e superestrutural, as desigualdades socioeconômicas, a ausência de um estado e a escola enquanto esse fragmento do estado mais próximo à comunidade tomam outras perspectivas como elementos complexos que inferem nos sentidos estabelecidos entre a escola e o trabalho. A forma e o conteúdo também explicam e são explicadas pela função da escola e a organicidade de um projeto, que nem sempre está evidenciado, coeso e claro para os professores, ocasionando e possibilitando as disputas por um projeto de escola, e também nos mostrando este como elemento essencial para se constituir significados sobre o trabalho docente que façam sentidos reais e concretos para os professores.

Compreender estes sentidos na formação, na carreira e na remuneração evidenciam também que, embora uma categoria venha sendo constituída sob o discurso de que as condições de trabalho no Distrito Federal tem estado entre as melhores no Brasil, elas não são suficientes e não atendem as expectativas dos trabalhadores docentes. Estas questões são percebidas na relação da forma e conteúdo da escola, no lugar que o conhecimento tem sido alocado (lembrando que se trata de uma disputa de um projeto societário).

A violência com que os professores têm sido tratados, não só pelas condicionantes de uma estrutura socioeconômica desigual que leva os diversos

sujeitos a serem educados pela barbárie, e como reação a esta barbárie, descontam nos professores, e também são percebidas na ordem política e econômica da não isonomia de uma equiparação de salário e carreira, e também do desprestígio que isso fomenta diante a uma jornada e volume de trabalho, intensos e mútuos a todo instante, que tornam a responsabilidade do trabalho docente maior e, no entanto, também desvalorizada.

Estas questões também nos são possibilitada em refletir a partir da vivência no estágio doutoral no interior cubano, durante os meses de junho e julho de 2019. O trabalho docente está entre os que têm maior prestígio de remuneração, carreira e estrutura, orientado por um projeto coletivo e comunitário da escola pública e societário. As escolas não estão equipadas com o melhor do que a sociedade produz, mas não estão limitadas ao espaço da sala de aula. Logo, os recursos não são técnicos, são tecnológicos, científicos e culturais, vivenciados na e junto à sociedade. A escola não é sentida como isolada no estado e na sociedade, mas é parte integral desta. No DF se conta com condições melhores, no entanto limitadas a um espaço que tem sua estrutura violentadora e empobrecida, com uma categoria desprestigiada em várias formas e conteúdos explorados por nós nesta pesquisa.

Pelos sentidos políticos que atravessam, mediam e contradizem a totalidade dos demais sentidos, percebemos que os professores e professoras não tem consenso quanto ao projeto de escola em suas diversas dimensões, no entanto, há coadunações e identificação por aquilo que não se quer. Os trabalhadores docentes não querem uma escola e um trabalho desprestigiado e desvalorizado, não querem somente reproduzir, não querem ser desautorizados a lidar com o conhecimento – em suas diversas definições.

Por esta via é que podemos fazer apostas em problematizar a lógica gerencialista que se hibridiza nos sentidos elencados. É necessário questionar a todo o momento o que se faz, conceituando, refletindo, dimensionando o que os elementos percebidos representam no interior da escola, inclusive questionando crenças, e evidenciando o que não queremos, para caminhar em compreender em que acreditamos. E por aí, achar um caminho, uma chave, um meio de continuar apostando na formação intelectual, integral, orientada pela unidade teoria-prática dos professores, a compreenderem os sentidos do

trabalho docente e da escola, e acreditarem que podem materializar uma disputa em que estabeleçam vínculo esperançado.

A partir desta síntese, queremos desenvolver aqui a ideia de três conceitos, como uma reflexão nossa a partir da análise engendrada nesta pesquisa: categoria docente, o lugar do conhecimento e o ser professor.

A) Categoria docente

Ao trazer as mediações da categoria dos professores da SEDF pelos fenômenos, fatores e movimentos complexos que a constitui, é necessário olhar para as multideterminantes que são produzidas na dialeticidade da vida. Portanto, está sempre em movimento, e sempre exigindo constantes análises sobre as determinações simples postas pela universalidade, pela imediaticidade do real que acontece. As singularidades são apanhadas a partir do olhar sobre o concreto em constante movimento. Daí a necessidade de se olhar para o todo, e não somente para a categoria enquanto pessoas que não se reconhecem, mediada por ações individualistas.

É necessário, então, olhar as categorias que constituem a articulação interna da sociedade, compreendendo o que é a categoria docente enquanto categoria social (grupo social, parte de uma classe, grupo profissional), e que os inúmeros questionamentos não serão facilmente respondidos. Nelas devem constar as relações com a sociedade, à compreensão do movimento e dos fatores que a desarticula e articula, sem perder o vínculo com os processos históricos – e por isto, a imprescindibilidade de se compreender a complexidade do modo de produção do trabalho na sociedade capitalista, para entender um conjunto de trabalhadores enquanto categoria dentro do mundo do trabalho.

Olhar para os sentidos do trabalho docente, a partir das relações de produção e do movimento (global) que disputa a função da escola, e, consequentemente, a função do professor, realizando nexos com o movimento histórico dos professores sob a lente da vocação, do trabalho e da profissão, enquanto categorias que engendram essas disputas do ser professor. Os traços de uma categoria que ainda é marcada pela vocação do ser professor como papel “nato”, tratado como categoria simples e, portanto, não superado; para uma categoria que, também tenta se identificar enquanto profissional

constituída por uma profissionalidade que legitima seu saber pelo empírico e pela experiência atestada e hierarquizada; e por via do trabalho, enquanto condição ontológica que une a objetivação intelectual e manual, criada e criadora de uma relação transformativa do sujeito com o todo.

Pela lente com que lemos o mundo, no modo de produção capitalista, uma categoria de trabalhadores com o histórico de disputas sobre si, como é a dos professores, não irá alcançar uma identificação de si, se não for pela consistência objetiva de um projeto de sociedade. O valor do ser professor está em constante disputa. Nesta pesquisa, os sentidos são mediados pelas questões da valorização profissional que condiz a formação, ao salário, a jornada de trabalho, a violência com que a escola não só tem lidado, mas tem sido tratada, a forma e o conteúdo, o lugar do conhecimento na escola, e o projeto de escola. Na sociedade capitalista olhada a partir das condicionantes históricas do Brasil, seu lugar na função de Estado, depois dos itinerários jesuítas, o professor nunca foi tratado em referência à dimensão da importância social que tem.

O trabalho – mediado pelas relações da divisão do trabalho e pelas disputas políticas de ordem sistêmica que formam a escola, enquanto espaço de trabalho, mas também por sua essência humana de produção do conhecimento – é o fator compositor da identificação de si enquanto categoria, ou de estranhamento. E por isso a necessidade de uma organicidade do trabalho e de uma singularidade constituída a partir de um projeto de escola, pautado por um projeto de classe, que compreenda as constantes disputas que permeiam a categoria, e enfrentam os desafios e as limitações da classe em si, em projeção a uma classe para si.

B) O lugar do conhecimento

Os sentidos do trabalho docente nos mostra que a transformação é um fenômeno que se realiza enquanto elemento da essência mediata do trabalho de todo professor, mas que pode ser mediado por objetivos diferentes, e por isto, contraditório e possibilidade de tornar-se esvaziado de sua essência, e condicionado por outra perspectiva imediata. As contradições do fragmento entre a essência transformativa do trabalho de educar e o objetivo da escola

produtiva, exigindo resultados imediatos, é uma contradição que incomoda a toda categoria, e que tem sido desafiante de ser compreendida.

A aprendizagem é um conceito que disputa o lugar do conhecimento na escola pública, e entoa a forma e conteúdo com que se apresenta no trabalho docente. Trata-se de um conceito em disputa e que não está dado, mas media a objetivação do conhecimento, delineando por via de mecanismos concretos e pseudoconcretos, o “aprender” enquanto direito. Interessa-nos, então, trazer a disputa do aprender como formação e como atuação do professor, e a finalidade com que se utiliza do conceito, e por qual projeto de escola se trabalha. Logo, fazer a disputa por um projeto é um constante aprendizado de também lidar com a via das disputas dos mecanismos democráticos, compreendendo o estudo do conhecimento como fator determinante nesse movimento.

Partindo de uma reflexão teórica e epistemológica, então, sobre o lugar do conhecimento na formação humana, para refletir sobre a formação dos professores – recorrendo a uma de nossas primícias: o educador também é educado, e disputa as suas próprias condições de educação. Essa premissa materializa o conhecimento como verdade histórica constituinte dos sentidos do trabalho docente, e possibilita aos professores compreenderem quem na história tem condições, e sob quais condições de fazer as disputas do percurso histórico, e, portanto, tomar conhecimento do reino das necessidades da humanidade, compreendendo para si, as necessidades que engendram o trabalho docente, sendo o “ter um sentido” do e para o trabalho uma necessidade.

Conhecidas tais necessidades, não como categorias simples, mas complexa, é necessário projetar as satisfações para se adquirir novas necessidades, e pleitear o reino da liberdade, a autonomia, a democracia, o conhecimento como potencia de uma sociedade mais humana. O conhecimento deve sempre ser compreendido como necessidade primeira de satisfação, e busca por outras necessidades. Ao se esvaziar o conhecimento da verdade histórica para alocá-la na verdade relativa e pragmática, perde-se não somente a função e o sentido da docência enquanto trabalho, mas perde-se o sentido vital da humanidade que estabelece os fundamentos para si a partir da possibilidade da historicidade filosófica e criticamente pensada. Os

porquês que assolam o cotidiano não deixam de ser realizadas, mas deixam de ser respondidas. E, portanto, continuam existentes nos sentidos do trabalho.

A historicidade é constituída por um núcleo em si, dialético, onde se encontram as possibilidades de processos de apropriação e de objetivação, fomentando uma concepção de homem historicamente localizado. Ao conhecer a si e o outro, situado em determinadas condições, a própria condição de compreensão da realidade, da vida, do outro, do homem como ser coletivo se tornam possibilidades de constituir significados e sentidos humanitários. Os sentidos e significados constituídos na relação dialética entre homem e trabalho, apreendidas na historicidade formam o homem e a humanidade. Não obstante, é que vivemos em uma conjuntura em que se é percebido sob diversas lentes a perda do sentido de humanidade.

O trabalho quando passa a ser avaliado somente pela objetivação como produto acabado, desagregando da historicidade e das relações subjetivas e interativas, significantes, perdem seu valor subjetivo e seu sentido como atividade humana. Não há reconhecimento de si no trabalho, logo, não haverá conhecimento de outros na atividade e nem de si em outros. Há uma fragmentação da humanidade enquanto historicamente vem sendo constituída. Ao analisar essa ótica sobre as consequências na educação, quando desta, passa-se a avaliar somente a produtividade, fracionada em processos díspares, elementos constituintes de si e dos indivíduos enquanto sujeitos envoltos na atividade entre relações objetivas e subjetivas, o conhecimento tem seu valor e seu sentido esvaído. A tática do aprender a fazer algo se torna valorativo, envolta de um conhecimento tácito que perde valor, significado e relação com a realidade dos sujeitos. O conhecimento se torna, também, mercadoria aquisitiva. Aquilo que se pode comprar por comprar, adquire valor flexível, volátil e descartável.

Não se tornam motivações significantes para constituir relações de cuidado, de reconhecimento da humanidade nesses processos vivenciados no cotidiano, porque o próprio cotidiano está envolto dessas objetivações. O conhecimento perde seu valor como a possibilidade de integrar subjetividades e objetividade, em um processo de universalidade e localidade, tornando-se mera técnica aprendida com utilidade para adaptilidade, para o desenvolvimento dos sistemas, e não da humanidade, limitado em si, em

capacidades e competências abstratas, indiferente aos conteúdos do concreto-pensado da atividade de conhecer e trabalhar.

Assim, tornar o conhecimento como ontológico do trabalho docente requer o reconhecimento da categoria dos trabalhadores docentes, no seu papel de disputa do projeto de escola, como insistente por uma categoria que mantenha seu nexo com a essência, transpassando o corriqueiro do cotidiano. Em outras palavras, não somente as ações do externo que devem interferir para regulamentar uma ação cotidiana de uma categoria que se apropria do conhecimento como sua ferramenta principal no trabalho de educar. Os próprios professores devem tomar medidas de modificar uma cultura hierarquizada do papel do professor na sociedade, e requer um esforço de centralizar o trabalho como parte do seu projeto de vida. E estas ações podem vir por pequenos grupos, por pequenas parcerias dentro e fora da escola, mas que compreendam em si a fundamental importância de seu papel na disputa do percurso da história humanidade.

Deste modo, é necessário disputar, também, os sentidos do trabalho docente, para caminhar a um sentido intelectual como sentido em si – não apanhado entre os professores com quem conversamos, por via das sínteses que realizamos. Mas que, quando relacionado com a totalidade das disputas, é um sentido posto no campo das batalhas do projeto de sociedade. No processo de constituição das disputas de classes, este trabalho cooperar a possibilidade de se encontrar as duas consciências históricas, ou uma consciência contraditória nas palavras gramscinianas, essencial de ser compreendida como constituinte da consciência da categoria do professorado, e incumbir novas estratégias para a formação dos sentidos intelectuais e orgânicos – sendo este último, um conceito em disputa dentre os sentidos estabelecidos a partir das conversas que obtivemos, e que evidenciamos aqui para mostrar o quão complexo é este movimento, mas que as possibilidades de um projeto contra hegemônico estão em percurso, movendo as batalhas.

Esta concepção não é inconsequente, está ligada a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode atingir um ponto no qual a contradição da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política. A compreensão crítica de

si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de "hegemonias" políticas, de direções contrastantes, no campo da ética, da política, atingindo uma elaboração superior da própria concepção do real. E, portanto, chegamos ao ser professor, como objetivação de um campo de sentidos em disputas.

C) O ser professor

Sob a lente do materialismo histórico dialético, o papel do sujeito essencialmente ativo se torna um nexo potencial para se apreender a forma e o conteúdo do objeto, e as multideterminantes que constituem a essência, a estrutura, a dinâmica, e a compreensão dessa constituição histórica. Trazendo para o real concreto da escola pública, o professor pode se colocar nesse papel do sujeito ativo, em busca de compreender os sentidos e significados da estrutura e da dinâmica da forma com que a escola tem sido constituída, e a essência de seu conteúdo, mediados por agentes externos e internos da escola, compreendendo que se trata de uma constituição histórica em processo e em disputa do qual fazem parte como sujeitos, e não como indivíduos de papeis definidos hierarquicamente. Afinal, a democracia é um elemento não só em disputa, mas em constante aprendizagem de sua prática.

Trata-se de incutir ao “ser professor” a tarefa de se apoderar da matéria em suas complexidades concretas, desvelando o abstrato aparente pelas verdades pseudoconcretas, como a naturalização dos processos de vida das pessoas, e a individualização das ações e responsabilidades do ser social. Logo, tem sido necessário apanhar o termo aprendizagem sempre como par dialético do ensinar, e que engendram ao professor não como ser que apanha a matéria para reproduzi-la em sala de aula. Como nexo do constante aprender a ser professor, como aprender a ser nesse mundo, orientado por um projeto de sociedade. Esta disputa tem sido e é parte da sociabilidade resultada da produção do trabalho. Constitui-se um modelo de práxis que pode coadunar diferentes relações entre teoria e prática, como forma sectária e pragmática, ou como unidade dialética, e que constitui um ser social.

Os sentidos do trabalho docente são a síntese do movimento, do processo e das contradições do ser professor, que revelam os diferentes patamares e as complexidades que impulsionam processos de desistência e processos de resistência, e ainda processos de reprodução ou de superações.

É importante nos atermos aqui que não falamos de grupos diferentes, e por isto, os sentidos do trabalho docente reverberados por nós não são apanhados e trabalhadas como categorias separadas.

O ser professor em disputa nos mobiliza a combalir os sentidos mórbidos dados ao trabalho docente, e apreender a essência desse campo de sentidos em disputas, impulsionados pela ideia de que o professor é capaz de criar métodos, baseado em uma teoria sólida de pedagogia social, tornando-se nossa função nossa também, a de empurrá-lo no objetivo desta criação tal qual a história vivida pelos pedagogos russos no contam, compreendendo outra possibilidade deste como sujeito ativo. Neste sentido, é tomar o lugar do professor como autoridade do conhecimento e agente político compromissado com a superação do velho mundo.

Ser professor, portanto, também tem por sentido, o trabalho que assume compromisso com um programa político em direção à igualdade social, e que mobiliza condições de trabalhar as necessidades e as liberdades da classe trabalhadora, para que esta se aproprie do conhecimento – como um todo, não como fragmentos. Portanto, o “ser professor” é ser este que trabalha com uma complexidade de contradições do sistema capitalista, motivado em romper com as ambiguidades estabelecidas entre a ciência, a cultura e a tecnologia, nos atributos da divisão da sociedade de classes, e, portanto, rompe com as dualidades do trabalho manual e do trabalho intelectual, das gerações, do fragmento concreto da sala de aula e do trabalho individual, e da sectarização entre a objetivação e a subjetivação.

Na perspectiva da escola unitária e da escola do trabalho empenhado pelas forças contra hegemônicas da pedagogia socialista, assume a função por uma educação humanista e precursora do conhecimento para a classe em si. Nesse sentido, os próprios trabalhadores docentes também se educam. Soma-se aqui como parte do ser professor, a tarefa do trabalho de educar não somente na relação professor e aluno, mas como aquele que assume como parte do seu trabalho as batalhas e as disputas por um projeto de sociedade, e que, sugerimos aqui, que seja um projeto compromissado com a luta da classe trabalhadora. Acionando então, a essência de uma premissa de superação desta sociedade opressora, as de compreender os sentidos do trabalho, e convocar a categoria em seus diferentes lócus a unir-se, pelas singularidades,

mas também, pelas complexidades que nos parecem distanciar, mas são potencializadora de nos aproximar pela solidariedade que só a classe trabalhadora conhece.

Fechando esta conversa, nos remetendo aos trabalhadores da/pela educação, com um sentido entre aqueles que esperam na transformação humana por via da escola pública, nesse caminho, precisamos confiar na possibilidade de transformarmos uns aos outros, conscientes de que a unidade teoria-prática, a práxis, requer de nós acreditar e esperançar nos nossos pares, movidos pela essência de que o trabalho coletivo, uno por um projeto de escola referenciado nos sujeitos da escola e sempre próxima à classe trabalhadora, e não nos conteúdos do mercado global, nos movem a trabalhar e lutar juntos. E juntos, as possibilidades de sermos sempre os melhores naquilo que fazemos, recorrendo aos nossos sentidos afetivos e políticos orientados pela humanidade singular e orgânica que há em cada um de nós. Como dizia o escritor, é junto dos "*bão*" que nos tornamos sempre melhores. E parafraseando ainda outro poeta, eu acredito nos professores e professoras que enfrentam o rojão e não fogem da luta.

A luta por um mundo melhor é sempre pedagógica e nos constitui. E a nossa gente, hei de vencer.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, Vozes: 2011.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados. 2001.

_____. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda.** Campinas: Autores Associados. 2001.

AMORIM, H. **As** Teorias do Trabalho Imaterial**:** uma reflexão crítica a partir de Marx. In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 70, p. 31-45, jan./abr. 2014

ANTUNES, R (Org.). **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. (Org.). **Riqueza e Miséria no Brasil III**. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Dimensões da precarização estrutural do trabalho. In: FRANCO, T.; DRUCK, G. (Org.). **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. São Paulo: Boitempo, p. 13-22, 2007.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R; BRAGA, R. **Infoproletários**. A degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Poder, significação e identidade: sociologia crítica da educação nos EUA. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 9, p. 539, jul./dez. 1997.

_____. **Trabalho docente e textos:** economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artemédicas, 1995.

_____. **A educação pode mudar a sociedade**? Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

APPLE, M. W.; MCCARTHY, Cameron. Raça, classe e gênero na pesquisa educacional: por uma posição não-sincrônica. In: Hypolito, Alvaro, et. al. (Orgs.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.

ARAUJO, José Carlos Souza. Concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI,J. Claudinei, SAVIANI, D. **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Autores Associados, Histedbr, p. 191-221, 2009.

ARAUJO, R. M. L. Reestruturação produtiva. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. In: MINAYO, C.; HUETS, J. M. M (Orgs.). **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen. Educação global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário local**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e Sentido do Trabalho Docente. In: **Cad. CEDES**. Campinas. v. 19, n. 44, abr. 1998.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TRASSI TEIXEIRA M.L. **Psicologias. Uma introdução ao estudo da psicologia**. São Paulo: Saraiva. 2002.

BORÓN, A. **Estado, Capitalismo e Democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

_____. **O que é o Método Paulo Freire**. Coleção Primeiros Passos, 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. Soletrar a Letra P: Povo, Popular, Partido E Política. A educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, Osmar; e SEMARARO, Giovanni (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 105-145, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em maio de 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.

_____. Legislação: **Lei 9394/96** (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 1996. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164

_____; INEP. **Censo Escolar**, 2017. INEP: 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. . Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP. v. 35, n. 129, p.993-995, out./dez.2014.

_____. **Trabalho e trabalho docente**: uma visão ontológica e educacional. Anais: Educere. 2015.

_____. **LDB Dez Anos Depois**: Reinterpretação Sob Diversos Olhares. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1139 a 1166.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CALDAS, Andrea do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente**: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba, UFPR, 2007.

_____. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores(as) da educação básica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 1999.

CNE. BRASIL. Legislação: **Resolução CNE/CP n.1 de 15/05/2006,** que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2006. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164

_____. Legislação: **Resolução CNE/CP n.1 de 18/02/2002**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. 2002. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Brasília: Conselho Nacional de Educação [2019]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica?Itemid=164

CAPUCHINHO, Crhistiane. Um eterno recomeço. 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos. **UOL Nótícias**, [Belo Horizonte], 15 out. 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/index.htm#um-eterno-recomeco

CASTANÕN, Gustavo. **O que é cognitivismo?** Fundamentos filosóficos. São Paulo: EPU, 2007.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia**. Dicionário crítico. Petropolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth R. Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

_____. **Relações com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artimed, 2005.

CHAVES, E. S.; GALVÃO, O. F. **O behaviorismo radical e a interdisciplinaridade: possibilidade de uma nova síntese?** Psic. Reflex. Crit., Porto Alegre, v.18. n. 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303.

CNTE. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 209-213, jan./jun. 2013.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como slogan do capital. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p. 141-172

CODO, Wanderley (Org.), **Educação**: Carinho e trabalho . Rio de Janeiro: Vozes, 2006

CODO, Wanderley.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: W. Codo (Org.). **Educação**: Carinho e trabalho . Rio de Janeiro: Vozes, p. 237-255, 2006.

COÊLHO, Ildeu Moreira (Org.). **Escritos sobre o Sentido da Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução: Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Márcio da. Criar o Público não-estatal ou tornar público o estatal? Dilemas da educação em meio a crise do Estado. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ: v. 6, n. 18, p. 41-51, 2001.

COSTA, Messias. **A Educação nas constituições**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002

CRUZ, Shirleide P. S. **A Construção da Profissionalidade Polivalente na Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino de Recife. 2012. 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

_____. **Professor polivalente**: profissionalidade polivalente em análise. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2018.

_____. Políticas Públicas na Formação de Professores e a Relação Teoria e Prática: um debate com Gramsci. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **Avaliação de Políticas Públicas de Educação**. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília; Líber Livro, 2012.

_____. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia:** Realidade,

entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. Universidade e Escola de Educação Básica: lugares formativos, possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, Célio; SILVA, Maria Abádia; VIEIRA, José. (Orgs.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C.; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (Orgs.). **O professor iniciante**: Sentidos e significado do trabalho docente. Jundiaí – SP: Paco, 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. P. C; ROSA, Sandra Valéria Limonta . Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utiopia. In: _____. (Org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. 1ed.Brasília-DF: UnB, 2014, v. 1, p. 11-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In: _____ (org.). **Associativismo e sindicalismo em educação**: organização e lutas. Brasília: Paralelo 15, p. 17-28, 2011.

_____. Teoria do Valor e Trabalho Produtivo no Setor de Serviços. Dossiê. In: **Caderno CRH**. Salvador, v. 27, n. 70, p. 75-89, jan./abr. 2014.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out-dez, 2010.

_____. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a aeducação”? In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai-ago, 2004.

DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. Pesquisar a Educação emu ma Era Globalizante. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, mai-ago, 2011.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPÓLITO, Álvaro M. Trabalho Docente, Controle e Intensificação. Câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, p. 113-134, 2009.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 7. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2004.

DEWEY, John. **Como pensamos.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DODF. DISTRITO FEDERAL. **Edital nº 23** – SEDF, de 13 de outubro de 2016. 2016. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016___ABERTURA.PDF >.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia, Editora UFG autêntica, 2011.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out, 2008.

DUARTE, Adriana; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Política e gestão educacional: uma análise dos dados da pesquisa "Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil". In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o Construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. Luta de Classes, Educação e Revolução. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Vigotski e o "Aprender a Aprender**": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.** [online]. 2003.

DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

_____. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 2010.

_____. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. 1876. Edição Ridendo Castigat Mores. 1999.

ENGUITA, Mariano F. A Ambiguidade da Docência: entre profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1991. p. 41-61.

_____. **A face oculta da escola; educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988**). São Paulo: Autores Associados, 1996.

FELDEFEBER, Myriam (Org.) **Autonomia y gobierno de La educación**: perspectivas, antinomias y tensiones. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009.

FERNANDES, Antonio Sergio e BORGES, André. Ideias Fora do Lugar: O Neoliberalismo Como Categoria de Análise das Políticas Sociais no Brasil. **Organizações & Sociedade.** Salvador, v.15 n. 46, p. 13-37, jul-set, 2008.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada**. Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out, 2007.

_____. A reforma do Ensino Superior no Campo dos Profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, n. 68, dez, 1999.

_____. Trabalho, Relação Teoria - Prática e o Curso de Pedagogia. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

_____. Certificação Docente e Formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez, 2003.

FREITAS, Luis Carlos de. **Uma Pós-Modernidade de Libertação**: reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

_____. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores, pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 325-672, abr-jun, 2012,

_____. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio do PNE – Diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional, em fevereiro de 2011. Disponível em www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

_____. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul.-dez., 2015.

_____. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1988.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. A contribuição da Pesquisa na Formação Docente. In REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. (Orgs). **Formação de Professores**: tendências atuais. São Carlos: Ed. UFSCar, 2007.

_____. In: GAMBOA, Sílvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional:** quantidade e qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, Sílvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional:** quantidade e qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, Maria Manuela A.; HYPOLITO, Álvaro M.; e VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 31, n. 1. P. 45-56, jan/abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010,.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes em Nível Federal: A perspectiva

de um sistema nacional de educação. In. _____. **Políticas docentes no Brasil**: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2011, p. 49-88.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Teoria dos Movimentos Sociais**: Paradigmas clássicos e contemporâneos. Ed. Edições Loyola, 1997.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para distúrbios de voz relacionados ao trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

GRACINDO, Regina Vinhaes; et. al. A gestão democrática no Distrito Federal: um passo em frente, dois passos atrás?. In: CUNHA, Célio; SILVA, Maria Abádia; VIEIRA, José. (Orgs.). **Avaliações de políticas públicas de educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**, volume 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cartas do Cárcere**. Tradução de Noênio Spínola. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Repubblica e proletariato in Francia. In: **Scritti Giovanili** (1914-1918). Torino: Einaudi, 1975.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, David. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. In: **Teoria e Educação**, v. 6, p. 33-51, 1992.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. 4. ed. Barcelona: Península, 1994.

HIRATA, H. S. Da polarização das qualificações ao modelo da competência: a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial. Simpósio: Inovações **tecnológicas, novos padrões de organização do trabalho e qualificação da mão de obra**. Minicurso Trabalho e Educação. São Paulo, Anped, 44a Anual da SBPC, 1992.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, p. 31-62, 2000.

HUWS, Úrsula Elin. Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó. **Cad. CRH** [online], v.27, n.70, p.13-30, 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **RBPAE**, v. 24, n.1, p. 63-78, jan./abr, 2008.

_____. Políticas curriculares, Estado e regulação**. Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Verbete: processo de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. In: **Educação**: Teoria e Prática. V. 21, n. 38. out/dez, 2011.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

HYPOLITO, Álvaro M.; et. Al. **Trabalho docente, profissionalização e identidade**: contribuições para a constituição de um campo de estudo. In: Educação em Rev. Belo Horizonte: n. 37, jul. 2003

IANNI, Octavio. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

_____. O mundo do trabalho. In: **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 2-12, jan-mar, 1994.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED, 2005.

_____. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas/SP: Papirus, 2012.

KLIBARD, Hebert. Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; e BASTOS, Lilia da R. (org.). **Currículo**: análise e debate. Rio: Zahar, 1980, p. 107-126.

_____. Os princípios de Tyler. In: MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; e BASTOS, Lilia da R. (org.). **Currículo**: análise e debate. Rio: Zahar, p. 39-52, 1980.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

Krupskaya, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista**: escritos selecionados. FREITAS, Luiz Carlos de.; CALDART, Roseli S. (orgs.). 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

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

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, Lucília Regina. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, Guiomar Namo de (Org). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1984.

KUENZER, Acacia. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, v. 28, p.1-25, 2007.

KURCHEMANN, Berlindes Astrid. Impactos diferenciados da crise econômico-financeira para trabalhadoras e trabalhadores. In: DAL ROSSO, Sadi. **Trabalho na Capital.** Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Hucitec, 1999.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o 'alívio da pobreza'. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÊNIN, Vladimir I. **Lenin e a revolução de outubro**: textos no calor da hora (1917-1923). NETTO, José Paulo (org.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LESSA, Sérgio. **A Ontologia de Lukács**. Maceió: EDUFAL, 1996.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

_____. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Antônio Bosco de. **Estado e políticas públicas em tempos de reformas**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

LIMA, Licínio C. **Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, E. M. S. T.**.** A Educação Da Mulher: A Feminização Do Magistério. **Teoria e Educação,** n.4, 1991.

LOURO, G. L.. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n.2, p. 31-39, 1988.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (orgs). **História das mulheres no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: 1991.

LUKÁCS, György. As Bases Ontológicas da Atividade Humana. In**: Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, out, 1978,

_____. **Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. **Ontologia do Ser Social II**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: LECH, 1981.

MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Editora34, 2012.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MARTINELLI, M. L. Notas sobre mediações: alguns elementos para sistematização da reflexão sobre o tema. In: **Serviço Social e Sociedade**, n. 43, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

_____. Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Educação, Ensino e Marxismo** (Antologia). São Paulo: Edições Iskra, 2016.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Para a Questão Judaica**. Tradução de José Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital e Salário, Preço e Lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **Grundrisse**: Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. 2. Ed. México, 1987, v. 1.

_____. **Grundrisse**: Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. 2. Ed. México, 1987, v. 2.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer; Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

_____. **Manoscritti economico-filosofici del 1844**. Torino: Einaudi, 1968.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O Capital: crítica da economia política** [Vol. I, Cap. V e VIII; Vol. II, capítulo XIV]. Trad. Reginaldo Sant'ana. 33 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Teses sobre Feuerbach. In: Marx e Engels: **Obras Escolhidas**. Trad. Álvaro Pina. Edições Avante: Lisboa, 1982.

_____. **Trabalho Assalariado e Capital e Salário, Preço e Lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. Introdução: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **O Trabalho e a Identidade Política da Classe Trabalhadora.** Goiânia: Alternativa, 2002.

MELO, Brunilla Thaís Queiroz. Trabalho, educação e relações de gênero: uma análise crítica. **Interface**, Natal-RN, v.11, n. 2, jul-dez, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Estrutura e Formas de Consciência II:** a dialética da estrutura e da história. Trad. de Rogério Bettoni; Revisão técnica Caio Antunes. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Estrutura e Formas de Consciência**: a determinação social do método. Trad. Luciana Pudenzi; Francisco R. Cornejo; Paulo C. Castanheira. Sâo Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MICHELS, Maria Helena; SHIROMA, Eneida O.; e EVANGELISTA, Olinda. Quatro teses sobre política de formação de professores. In: GENTIL, Heloisa S.; e MICHELS, Maria Helena. **Práticas pedagógicas**: política, currículo e espaço escolar. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2011. p. 21-40.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciantes e ingressantes**: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Recuo da teoria. MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 151-168, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às Avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-60, 2003.

MORAIS, Ingrid Agrassar. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea?. **EDUCERE**, XI, 2013, Curitiba. Anais eletrônicos […], Curitiba: PUC PR, 2013. Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7598_5556.pdf.

MOREIRA, Antonio F. B. e SILVA, Tomaz T (org.). **Currículo, sociedade e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. A. **O Processo de Pesquisa**: iniciação. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2006.

NADAL, Beatriz Gomes. A Escola e sua Função Social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. In: FELDMANN, Marina G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Tecnologia**. Glossário HistedBR. 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Lucia M. W.; MARTINS, André S. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Direita para o Capital e Esquerda para o Social**. Intelectuais da nova pedagogia da Hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, p. 23-38, 2010.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

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

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____. Das Políticas de Governo à Política de Estado: Reflexões sobre a atual Agenda Educacional Brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun, 2011.

_____. La Construcción Política de la Profesión Docente: La Experiencia Brasileña. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; et al (Orgs.). **Políticas Educativas y Territorios**. Modelos de Articulación Entre Niveles de Gobierno. Buenos Aires: Unesco, p. 131-158, 2010b.

OLIVEIRA, Dalila A.; e VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: _____. (org.).

Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, p. 153-190, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A.; PINI, Mónica E.; FELDFEBER, Myriam. (Orgs). **Políticas Educacionais e Trabalho Docente**: perspectiva comparada. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Revista Ensaio**: avaliação e políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235-252, abr.-jun, 2010c.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

PATTO, Maria Helena de Sousa. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

_____. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In:_____. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal:** entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora UFRGS, p. 11-23, 2006.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Thereza. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro In:_____. **O público e o privado na educação.** São Paulo, Xamã, p. 137-153, 2005.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

_____. **O Nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro/Brasília: Zahar; 1975.

PISTRAK, Moisey M (org.). **A Escola-Comuna**. Trad. Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaios sobre a escola politécnica**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008.

POCHMANN, Márcio. (Org.). **Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A batalha pelo primeiro emprego.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

_____. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil**: um balanço dos últimos 10 anos. São Paulo, fev. 2007. Disponível em: http://www.emater.mg.gov.br/doc/intranet/upload/TRANSFORMAR_LEITURA/situa%C3%A7%C3%A3o_do_jovem_no_mercado_de_trabalho.pdf.

_____. **O trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Contexto, 1999.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RATIUM. **Ratio Studiorum e Guias das Escolas Cristãs Irmãos La Salle** – (A contra- reforma). (S/l), 1952.

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

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão** - sindicalismo docente da Educação Básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A Evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciências Humanas** (Taubaté), Taubaté-SP, v. 7, n.2, p. 17-23, 2001.

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

ROBALDINO, Magaly. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIERIA, Lívia F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. In: **Revista Brasileira de Educação,** v. 17, n. 50, p. 283-302, maio-ago, 2012.

_____. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. In: **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 34, jul-set, 2013.

_____. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n. 42, p.407-422, set.-dez, 2009.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

ROBERTSON, Susan L; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público privada na governança global da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out-dez, 2012.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos à Educação Escolar pelos Professores Iniciantes**: continuidade, utopia, resistência e revolução. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RODRIGUES, Marilda M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, p. 203-244, 2014.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12, n. 34, jan./abr, 2007

ROMANOWSKI, Joana Paulin; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In**: Rev. Diálogo** Educ., Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan.-abr., 2014.

ROSA, Sandra Valéria Limonta ; SILVA, Kátia Augusta Curado P C da . Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: José Carlos Libâneo; Marilza Vanessa Rosa Suanno; Sandra Valéria Limonta. (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1ed.Goiânia-GO: CEPED Publicações: Vitória: Kelps, p. 173-188, 2013.

SALERNO, Mario Sérgio. **Flexibilidade, organização e trabalho operatório**: elementos para trabalho na produção da indústria. 1991. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991 .

SANTOS, Vinicius O. **Trabalho Imaterial e Teoria do Valor em Marx:** semelhanças ocultas e nexos necessários. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11a ed. Campinas: Autores Associados; 2013.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14; n. 40; pp. 143-155, jan/mai. 2009.

_____. In: SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan.-abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCALCON, Suze. O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. In: **Revista Percursos.** Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULTZ, Theodoro. **Capital humano**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

_____. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria C. M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Lamparinam 2007.

_____. **O que você precisa saber sobre Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

_____. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?. In: **Intermeio** (UFMS), Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: **Rev. Perspectiva**. v. 23, n. 2, p. 427-446, jul-dez, 2005.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 81-98, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Estado, capital e educação**: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. In: Revista Educação e Fronteiras. Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai-ago, 2014.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnicismo**. LAZAREV, Alexey; e FREITAS, Luiz Carlos de. (trad.). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. In: **Trabalho necessário**. v.17, nº 34, set-dez, 2019.

SILVA, Tomaz T. **Documentos e Identidades**: uma introdução as teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

SINPRO. **Progressão horizontal, vertical e vencimentos dos professores**. 2015. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/parte-1-progressao-horizontal-vertical-e-vencimentos-dos-professores-e-orientadores-educacionais/>

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil**: significados e sentidos do trabalho docente. 2018. 349f. Tese de Doutorado (Programa de PósGraduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2018.

SUCHODOLKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 4a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1992.

TAMBARA, E. A. C. Profissionalização, Escola Normal, Feminização e Feminilização: Magistério Sul Rio Grandense de Instrução Pública - 1880/1935. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves. (Org.). **Trabalho docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva Publicações, p. 67-98, 2002.

TARDIF, Maurice e LESARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor**. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, Vozes, 2008.

_____**. Saberes Docentes e Formação de Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. In: **Cad. Saúde Pública**, 2019.

VICENTINI, Paulo Perin; e LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e pedagogia**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. In: **Psicol. USP**. São Paulo, v. 21, n.4, 2010.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. La crisis de los siete años. In. _____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. 2 ed. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLALTA, Luiz. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: MELLO E SOUZA, Laura de (org.). **História da vida privada no Brasil:** cotidiano e vida privada na América portuguesa**.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VINUTO, Juliana . A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago-dez, 2014.

VOLTAIRE. **Contos e Novelas**. Trad. Mário Quintana. Editora Globo, 1979.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. In: **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 26, n. 27, p. 159-179, 2014.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. In: **Temporalis**, Brasilia (DF), ano 11, n. 22, p.271-292, jul.-dez, 2011.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: Idéias e Práticas. EDUCA, Lisboa, p. 9-55, 1993.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente**.** In: **Educ. Soc**. [online], v. 29, 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012. 146p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Gestão da SEEDF**: 1º ano: Quadriênio 2015-2018. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2016. 58 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 175p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: Pressupostos teóricos. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 90p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 187p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: Ensino Fundamental: Anos Iniciais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 145p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: Ensino Fundamental**: Anos Finais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 147p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 83p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 66pPlanejamento de gestão

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano de Ação SUBEB**, 2017. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica**: projeto político-pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014. 44p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Planejamento Estratégico da SEDF**: 2015-2018. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2015. 22p.

APÊNDICE

Apêndice A – Teses e dissertações – BDTD/IBICT

TESES E DISSERTAÇÕES BDTD/IBICT	
Condição de produção do trabalho docente e do projeto de escola	
Temática	**Pesquisa**
Processo de elaboração do PPP	Fachini, Maria Angela B. A. Projeto pedagógico das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul: autonomia concedida ou conquistada?. 2002. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2002.
	Falsarella, Ana Maria. Autonomia escolar e elaboração do projeto pedagógico: o trabalho cotidiano da escola face à nova política educacional (Lei 9394/96). 2005. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
	Mollo, Silvana Rodrigues Montemor. Projeto pedagógico: uma ação coletiva. 2004. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2004.
	Parra, Silvia. O processo de conversão da ideia de Projeto Político-Pedagógico em política educacional pública no Estado do Paraná (1983-2002). 2008. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
	Albino. Ângela Cristina Alves. Projeto político-pedagógico: dos enunciados oficiais à voz do educador. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2006.
	Silva, Deise de Oliveira da. A construção do Projeto Político-Pedagógico em uma perspectiva democrática: uma experiência na Rede Municipal de Ensino em Santo André, SP. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.
	Sousa, Luis Carlos Marques. A autonomia da escola pública: um complexo movimento entre a outorga e a construção. 2006. 437f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
	Sanches, Maria Cecília. Projeto inovador: uma alternativa para a formação do jovem na escola pública? 2009. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
	Celante, Liciana Gobbi. A construção dos planos de desenvolvimento da unidade no projeto pedagógico de duas creches de Jundiaí. 2005. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
	Costa, Luciélio Marinho da. A construção do projeto político-pedagógico da Escola Municipal Tiradentes/Mari-PB: desafios e possibilidades para a educação do campo. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
	Garcia, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico: instrumento da ação educativa na Escola Municipal Ascendino de Almeida. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.
	Raniero, Luiz Antônio. Construindo o projeto pedagógico: os

	desafios da escola em relação à política educacional, no município de Várzea Paulista. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
	Silva, Zilda Borges da. Negociações de destino: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores. 2003. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
Relação entre discurso e prática	Breda, Mariana Roveroni. Projeto Político-Pedagógico: reflexões sobre o discurso de educadores de Rio Claro. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
	Fonseca, Genaro Alvarenga. Educação escolar: em busca de novos caminhos. 2010. 212f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
	Nunes, Iolanda Rodrigues. Exercer a autonomia: um desafio para a gestão da escola pública. 2005. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
Gestão	Lima, Patrícia Rosa Traple. Modelo de (dês)/(res)construção do projeto político-pedagógico através da gestão participativa. 2005. 1124f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
	Ribeiro, Adriana. A gestão democrática do projeto político-pedagógico na escola pública de educação básica. 2007. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.
	Vieira, Elisangela Gama Mamedio. O projeto pedagógico e a autonomia da escola. 2010. 75f. Dissertação (Mestrado Profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.
	Calderaro, Kátia Cilene Lopes. A gestão democrática da educação e o Projeto Político-Pedagógico: um convite à reflexão. 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.
	De Rossi, Vera Lúcia Sabogi. Resistindo ao sequestro das experiências: gestão de educadores no Projeto Pedagógico (Campinas, 1984-1988). 1998. 166f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
	Dublante, Carlos André Sousa. Gestão escolar: fundamentos e práticas em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Luís-MA. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.
	Oliveira, Olga Maria de. O projeto político-pedagógico: instrumento para uma gestão escolar democrática. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
	Viriato, Edaguimar Orquizas. O diretor e a construção do trabalho coletivo na escola pública. 1995. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
	Garcia, Angélica Gonçalves. Projeto Político-Pedagógico na escola pública: estratégia e cultura organizacional. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Organização do trabalho pedagógico e trabalho coletivo	Dickel, Adriana. O esforço coletivo de reapropriação do trabalho docente na trajetória de um grupo de professoras municipais de periferia: um projeto em construção. 1996. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
	Dias, Rosana Cerqueira. Trabalho coletivo docente: um estudo sobre a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental – ciclo I – 2001-2004, em São Paulo. 2008. s./n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008.
	Machado, Antônio Berto. Organização do trabalho e democracia escolar: uma escola pública como estudo de caso. 1990. 344f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.
	Rodrigues, Cristina Carolina Cardoso. O Projeto Político-Pedagógico e o pedagogo – um trabalho conjunto na construção de uma escola pública viável e significativa. 2009. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.
	Malavasi, Abigail. A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola constituída. 2006. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
	Robaert, Samuel. Projeto político-pedagógico: espaço de (re)construção profissional docente em uma perspectiva humanizadora. 2015. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
	Oliveira, Lilian Haffner da Rocha. Trabalho coletivo em educação: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006. 295f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
	Oliveira, Sara Badra de. Desafios e possibilidades do processo de construção coletiva de Projeto Político-Pedagógico: o caso de uma EMEF paulistana. 2013. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
	Reis, Maria Claudia de Oliveira. O fazer pedagógico como um fazer coletivo: desafios do cotidiano escolar na construção de uma proposta político-pedagógica. 2004. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
Projeto de Escola	
Temática	**Pesquisa**
Análise e processo histórico	Jardim, Lisandra Ferreira. A intencionalidade formativa expressa nos projetos pedagógicos das escolas rurais de ensino fundamental completo da cidade de Pelotas/RS: um estudo fundamentado na concepção marxiana de emancipação. 2011. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.
	Medeiros, Isabel Letícia Pedroso de. Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências. 2009. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
	Reynayd, Rose Margareth. Projeto político-pedagógico escolar: instrumento de mudança ou a própria mudança? A Escola do

	Ceará, uma experiência a ser compartilhada. 2000. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.
	Ianuskiewtz, Andréia Dias. Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública. 2009. s/n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
	De Rossi, Vera Lúcia Sabongi. Refazendo a escola pública? Tropeços e conquistas. Investigação documental acerca do trabalho de professores/monitores de história no projeto pedagógico de Campinas e região – 1984/1988. 1994. 309f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
	Firmino, Carlos Antônio Barbosa. A Escola Estadual Professor José Inácio de Sousa nas décadas de 1960 a 1980: um projeto político e pedagógico contra-hegemônico?. 2010. 378f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
	Impaléa, Edison. Cidadania – uma questão de sobrevivência: um projeto muito além dos muros da escola. 2001. s./n. Dissertação (Mestrado em Psicologia em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.
	Ribeiro, Claudett de Jesus. História de uma escola para o povo. Projeto João-de-Barro – Maranhão (1967-74). 1983. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1983.
	Benincá, Elli. O senso comum pedagógico: práxis e resistência. 2002. 248f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
	Conceição, Lucy Mara. A construção do Projeto Político-Pedagógico do município de Londrina – resgatando uma história. 2009. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
	Gesser, Zulmara Luiza. Projeto Político-Pedagógico: uma experiência numa escola pública estadual catarinense. 2002. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
	Lima, Regina Maria de Sousa. Projeto político-pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
	Malavazi, Maria Márcia Sigrist. A construção de um Projeto Político-Pedagógico: registro e análise de uma experiência. 1995. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
	Marins, Márcio Sampaio de. As publicações sobre o projeto político-pedagógico – 1996 a 2006: contribuições para a organização da educação brasileira. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Marília, 2009.
Função da escola, currículo e relação com a comunidade escolar	Barbosa, Samara Wanderley Xavier. Sentidos de currículo nos projetos político-pedagógicos de escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. 2015. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.
	Dalberio, Maria Célia Borges. Escola pública, currículo e educação

emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação. 2007. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
Giannotti, Rosa da Cunha Barbosa. A função social da escola no olhar dos diferentes segmentos da equipe escolar. 2006. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.
Gomes, Alessandra de Oliveira Capuchinho. A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulistana. 2014. 525f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
Barbosa, Samara Wanderley Xavier. Projeto Político-Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
Paim, Viviane Catarini. Valores e educação: a escola deve educar para valores? 2012. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2012.
Sobreira, Antônio Elísio Garcia. Pedagogia anarquista e ensino de geografia: conquistando cotas de liberdade. 2009. 358f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.
Cavalcante, Heloísa Eneida. Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. 2004. 155f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.
Skitnevsky, Maria Vera Pereira. O desafio das relações entre escola e comunidade: EE Profa Gracinda Maria Ferreira, da cidade de Santos (1986-1997). 2008. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.
Brossi-Monteio, Karina Pellegrino. A consonância entre projetos pedagógicos e a realidade do entorno social de escolas públicas da Zona Norte de São Paulo – Uma análise e algumas considerações. 2012. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
Colacino, Aline Fernanda. A função social da escola: convergências e divergências na expectativa da família e da escola na formação da criança. 2016. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.
Fernandes, José Mauro Marinheiro. A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola. 2010. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
Lopes, Rosana de Sousa Pereira. Projeto pedagógico e currículo: percursos de construção e poder. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
Valle Neto, Jaspe. Educação escolar indígena Mura: por entre práticas docentes e o projeto político-pedagógico. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.
Santos, Ednaldo Alves dos. A construção e implementação do

	projeto político-pedagógico na escola do campo. 2014. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
	Virgínio, Alexandre Silva. Escola e emancipação: currículo como espaço-tempo emancipador. 2006. 369f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
Representações	Cervellini Filho, Alberto. O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
Sentidos e Significados do Trabalho Docente	
Temática	**Pesquisa**
Atividade Pedagógica	Asbahr, Flávia da Silva Ferreira. Sentido e Projeto Político-Pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. 202f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
	Fajardo, Indinalva Nepomuceno. Resiliência na prática docente das Escolas do Amanhã. 2012. 227f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2012.
	Silva, Lisandra Oliveira. Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. 2012. 317f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
	Macedo, Marinalva Sousa. A construção do projeto politico-pedagógico das escolas do campo: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.
	Sant'Ana, Izabella Mendes. Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.
Fonte: IBICT, 2017. Organização nossa.	

Apêndice B – Sistematização da revisão literária

Quadro de sistematização da análise da Revisão Literária	
Item	Descrição
Título	
Palavras-chave	
Autoria	
Ano	
Universidade/Programa	
Eixo principal de discussão	
Categorias/Pontos debatidos	
Método	
Abordagem/Metodologia	
Instrumentos de coleta de dados	
Sujeitos da pesquisa	
Pontos das considerações finais	

Apêndice C – Sistematização da análise documental

Sistematização Análise documental	
Documento:	
Unidade	
Pré-indicador (destaques)	Indicadores relacionados
Fonte: __. Elaboração própria.	

Apêndice D – Mapeamento dos indicadores nos documentos

Mapeamento dos indicadores nos documentos				
Indicador	PPPPCM	CMEB	PESEDF	RGPQ
1 – educação como direito / acesso a todos (conceito)	X	X	X	X
2 – cidadania em sua plenitude (tipo de homem)	X	X		
3 – possibilidade de acesso aos demais direitos (função)	X	X	X	X
4 – qualidade referenciada aos sujeitos (conceito)	X	X		
5 – espaço histórico / espaço de contradição / localização histórica	X	X		
6 – instrução, socialização, prática social coletiva (função)	X	X	X	X
7 – função protetora, educadora	X	X		
8 – orientação / elementos constitutivos / objetivos (função)	X	X		
9 – Trabalho coletivo / Trabalho pedagógico	X	X	X	X
10 – referenciais em temas estruturais / estrutura e superestrutura	X	X	X	X
11 – diálogo como elemento constitutivo de princípios	X	X	X	X
12 – função / ensino / aprendizado / produção de conhecimento	X	X	X	X
13 – democracia referenciada nos sujeitos	X	X	X	X
14 – dimensão política e pedagógica (função)	X	X	X	X
15 – contexto histórico	X		X	X
16 – valorização profissional	X		X	X
17 – dimensão econômica e política (função)			X	X
18 – dimensão administrativa e pedagógica (função)			X	X
19 – responsabilização			X	X
20 – cidadania referenciada no mercado de trabalho - capitalismo (tipo de homem)			X	X
Legenda: PPPPCM - Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota CMEB - Currículo em Movimento da Educação Básica PESEDF - Planejamento Estratégico da SEDF RGPQ - Relatório de Gestão Primeiro Ano Quadriênio 2015-2018				
Fonte: SEDF, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e, 2013f, 2013g, 2013h, 2013i; 2015; 2016. Elaboração própria.				

Apêndice E – Mapeamento dos indicadores por núcleo, nos documentos

Mapeamento dos indicadores por núcleo, nos documentos	
Indicador	Núcleo
1 – educação como direio / acesso a todos (conceito) 3 – possibilidade de acesso aos demais direitos (função)	PRINCÍPIOS
4 – qualidade referenciada aos sujeitos (conceito) 5 – espaço histórico / espaço de contradição / localização histórica 9 – Trabalho coletivo / Trabalho pedagógico 10 – referenciais em temas estruturais / estrutura e superestrutura 11 – diálogo como elemento constitutivo de princípios 14 – dimensão política e pedagógica (função) 16 – valorização profissional 17 – dimensão econômica e política (função) 18 – dimensão administrativa e pedagógica (função) 19 – responsabilização	ELEMENTOS E FUNDAMENTOS
6 – instrução, socialização, prática social coletiva (função) 7 – função protetora, educadora 8 – orientação / elementos constitutivos / objetivos (função) 12 – função / ensino / aprendizado / produção de conhecimento 14 – dimensão política e pedagógica (função)	FUNÇÃO DA ESCOLA
2 – cidadania em sua plenitude (tipo de homem) 13 – democracia referenciada nos sujeitos 20 – cidadania referenciada no mercado de trabalho - capitalismo (tipo de homem)	PROJETO DE HOMEM E MULHER

Apêndice F – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,
_____,
portador(a) da identidade de n.º _____, residente e domiciliado(a) em _____, fui devidamente esclarecido(a) sobre esta pesquisa e declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Deise Ramos da Rocha, brasileira, portadora da identidade de nº 2660091 SSP/DF, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, matrícula 16101888, que pesquisa **"A relação entre o sentido do trabalho e o sentido político da escola"**, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia _____/_____/_____, na cidade de _____, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo ás orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (*compact-disc)*, DVD (*digital vídeo disc)*, sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior, desde que garantido o anonimato. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem nada haja ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, informações e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino o presente.

_____, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante

Contatos:
Pesquisador responsável: Deise Ramos da Rocha – (61)99269-4569 - deise.rocha@hotmail.com
Orientador: Prof. Dr. Álvaro L. M. Hypolito

Apêndice G – Roteiro de entrevista

Identificação da pesquisa: A relação entre o sentido do trabalho docente e o sentido político da escola
Público-alvo: professores da educação básica, de anos do ensino fundamental, da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Prezado(a) Professor(a),
com grande estima lhe recebemos em nossa pesquisa. Nos comprometemos a manter o anonimato e o rigor da ciência com os dados que nos fornecer, agradecidos por sua contribuição para as pesquisas no campo da Educação.

1. Conte-nos um pouco sobre sua história.
2. Como você pensava que era ser professor(a), quando iniciou a carreira?
3. E quando começou a trabalhar, o que era a escola para você?
4. Se você pudesse organizar uma escola, como seria?
5. O que faz para que esse projeto de escola aconteça?
6. De uma forma geral, qual é a função da escola como instituição social?
7. O trabalho educativo é um ato político? Por quê? Você consegue descrever alguma situação?
8. Você se identifica de alguma forma com os alunos? Em quais aspectos se identifica com os alunos e quais não se identifica? E em que aspectos se identifica com seus pares?
9. Que aluno você quer que a escola forme?
10. A escola tem um PPP? Você sabe dizer como foi feito?
11. Como você utiliza o PPP da escola?
12. Como é o trabalho no dia a dia com seus colegas? Como decidem o que trabalhar, como, quando?
13. Que situações te frustraram ou frustram como professor?
14. Em quais situações você encontra satisfação como professor?
15. Fale sobre a sua condição de trabalho e a escola que deseja? (Observar: a. plano de carreira, salário e jornada de trabalho / b. formação continuada / c. autonomia / d. obtenção de índices nas avaliações externas / e. parcerias com iniciativas privadas ou terceiro setor / f. novas exigências do trabalho docente / g. cobranças quanto ao trabalho que realiza / h. estrutura de trabalho)
16. Como você observa as políticas públicas chegando na escola?
17. O que você pensa quando falam de educação relacionada a economia?
18. O que diria para as gerações futuras de professores?
19. Para terminar, o que é ser professor?

Você deseja falar mais alguma coisa?

Pesquisadora responsável: Deise Ramos da Rocha – (61)99269-4569 – deise.rocha@hotmail.com
Orientador: Álvaro Hypolito – Universidade Federal de Pelotas

Apêndice H – Sistematização da análise das entrevistas

Sistematização da análise das entrevistas (falas dos sujeitos)		
Identificação: Professor. CRE. Área. Etapa de atuação.		
Tempo	Pré-indicador (destaque do trecho)	Indicador
Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria.		

Apêndice I – Mapeamento dos indicadores

Mapeamento dos indicadores							
Indicadores	Afetivo	Político	Valorização e desvalorização	Esvaziamento do trabalho docente	Humanizadores e desumanizadores	Singularidade docente	organicidade do trabalho
01 – processos humanizadores e desumanizadores	X				X		
02 – relação com estudante – que ser formar	X				X		
03 – ser professor		X	X	X		X	
04 – concepção de educação e formação		X					
05 – relação com ensino						X	
06 – relação com aprender						X	
07 – ambiente da escola/sala de aula		X					
08 – trabalho docente			X	X		X	X
09 – geração						X	
10 – classe		X				X	X
11 – gênero			X			X	
12 – gestão		X	X				X
13 – visão de mundo		X					
14 – relação com a SEDF enquanto Estado		X	X				
15 – relação da educação escolar com a vida	X	X					
16 – autonomia		X		X		X	X
17 – projeto de escola e sociedade		X					

Mapeamento dos indicadores							
Indicadores	Afetivo	Político	Valorização e desvalorização	Esvaziamento do trabalho docente	Humanizadores e desumanizadores	Singularidade docente	organicidade do trabalho
18 – concepção política		X					
19 – Projeto Político-Pedagógico							X
20 – concepção de escola pública		X					
21 – estrutura social	X	X	X		X		
22 – estrutura/condição de trabalho			X				
23 – burocracia				X			X
24 – formação continuada			X	X		X	X
25 – formação inicial			X	X		X	
26 – relação com o conhecimento				X			X
27 – relação com o conteúdo				X			X
28 – realidade da escola/alunos	X	X			X		X
29 – relação com o currículo							X
30 – historicidade				X		X	
31 – função da escola e do professor		X				X	
32 – cotidiano escolar							X
33 – relação com a família e a comunidade escolar					X	X	X
34 – indisciplina	X			X			X
35 – violência			X	X	X		
36 – organização do		X					X

Mapeamento dos indicadores							
Indicadores	Afetivo	Político	Valorização e desvalorização	Esvaziamento do trabalho docente	Humanizadores e desumanizadores	Singularidade docente	organicidade do trabalho
trabalho pedagógico							
37 – legislação							X
38 – política pública		X					X
39 – adoecimento	X		X	X			
40 – cansaço	X		X	X			
41 – indivíduo x coletivo					X	X	
42 – culpabilização	X	X	X	X		X	
43 – novas exigências				X		X	X
44 – prazer	X					X	
45 – incentivo e desânimo			X			X	
46 – meritocracia		X	X	X		X	X
47 – nível de ensino						X	X
48 – relação com os pares	X	X			X		X
Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria.							

Apêndice J – Caracterizações dos sujeitos entrevistados

Caracterizações dos sujeitos entrevistados									
Nome	**Área de formação**	**ES**	**EB**	**PG-SS**	**Etapas de atuação**	**Cargo de gestão**	**Tempo de SEEDF**	**Tempo de Carreira**	**CRE**
Adriana	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1	coordenação	5	5	Paranoá e Itapoã
Alice	letras	pública	pública	--	F2/EM	--	5	12	Plano Piloto e Cruzeiro
Amanda	matemática	pública	--	mestrado	F2	--	3	3	Plano Piloto e Cruzeiro
Ana	pedagogia	pública	privada	mestrado	F1	coordenação	6	8	Paranoá e Itapoã
Antonio	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1	--	6	8	Ceilândia
Artur	historia	privada	--	--	F2/EM	--	5	8	Santa Maria
Bruna	pedagogia	pública	pública	mestrado	EI/F1/F2/EM	direção, coordenação e supervisão	24	24	Sobradinho
Camila	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	coordenação	22	22	Sobradinho
Carlos	pedagogia	pública	--	mestrado	F1	--	10	10	Sobradinho
Francisco	geografia	pública	privada	--	F2	supervisão	7	7	Ceilândia
Gabriela	pedagogia	pública	pública	--	F1	coordenação e supervisão	5	7	Ceilândia
Guilherme	história	pública	privada	mestrado	F2	--	5	5	Paranoá e Itapoã
Isabela	pedagogia	pública	pública	mestrado	EI/F1	conselho escolar	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Jéssica	pedagogia	privada	--	--	F1	--	10	12	Plano Piloto e Cruzeiro
José	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	coordenação	6	9	Plano Piloto e Cruzeiro
Julia	pedagogia	privada	pública	mestrado	F1	direção	9	13	Samambaia
Juliana	pedagogia	privada	pública	--	F1	--	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Letícia	pedagogia	pública	pública	mestrado	F1-EJA	coordenação	18	18	Plano Piloto e Cruzeiro
Lucas	pedagogia	pública	pública	doutorado	F1/EM/EE	coordenação	5	5	Taguatinga
Luiz	matemática	pública	pública	--	F2/EM	--	22	22	Santa Maria

Caracterizações dos sujeitos entrevistados									
Nome	**Área de formação**	**ES**	**EB**	**PG-SS**	**Etapas de atuação**	**Cargo de gestão**	**Tempo de SEEDF**	**Tempo de Carreira**	**CRE**
Maria	pedagogia	pública	--	--	F1	--	7	7	Plano Piloto e Cruzeiro
Mateus	educação física	pública	--	doutorado	EI/F1/F2/EM	--	14	16	São Sebastião
Sandra	pedagogia	pública	--	--	F1	coordenação	5	5	Plano Piloto e Cruzeiro
Sofia	pedagogia	pública	privada	mestrado	F1	coordenação	6	8	Paranoá e Itapoã
Valentina	pedagogia	pública	privada	--	F1	coordenação	5	12	Ceilândia
Legenda: ES: Educação Superior EB: Educação Básica PP-SS: Pós-Graduação *Stricto Sensu* CRE: Coordenação Regional de Ensino									
Fonte: Entrevistas, 2019. Elaboração própria.									