UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KAMYLLA PEREIRA BORGES

TRABALHO E SAÚDE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Goiânia-Go

2011

KAMYLLA PEREIRA BORGES

TRABALHO E SAÚDE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais

Orientadora: Profª Drª Angela Cristina Belém Mascarenhas

Goiânia-Go

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

GPT/BC/UFG

B732t

Borges, Kamylla Pereira.
Trabalho e Saúde dos trabalhadores docentes [manuscrito] / Kamylla Pereira Borges. - 2011.
183 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Angela Cristina Belém Mascarenhas.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.
Bibliografia.
Inclui lista de quadros e gráficos.
Anexos.

1. Trabalho 2. Saúde. 3. Trabalhadores docentes. 4. Educação I. Título.

CDU: 614.2

KAMYLLA PEREIRA BORGES

TRABALHO E SAÚDE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª Drª Angela Cristina Belém Mascarenhas (orientadora)

Universidade Federal de Goiás

_____

Profº Drº Jadir de Morais Pessoa

Universidade Federal de Goiás

_____

Profª Drª Veralúcia Pinheiro

Universidade Estadual de Goiás

Aos meus filhos: Davi e Bianka minhas mais perfeitas produções!

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai, Carli Camilo Borges, esteio, força e rocha da nossa família e à minha mãe, meu apoio, minha amiga, minha inspiração, pelos diálogos, dicas, correções e leituras. Vocês são minha força, luz e meu lugar seguro, tudo que tenho e sou devo a vocês, muito obrigada!

Ao meu marido, José Ronaldo, meu braço direito e esquerdo, meu companheiro, meu amor! Sem seu apoio incondicional jamais teria conseguido! Você é um exemplo que realmente deve ser seguido por outros homens. Muito Obrigada!

Ao meu irmão, Rafael Pereira Borges, por sempre acreditar em mim e pelos ótimos momentos de descontração e alegria que sempre nos proporciona!

À minha orientadora Angela Mascarenhas, que me guiou pelos caminhos tortuosos da pesquisa, muito obrigada por todas as ricas contribuições, você se tornou um exemplo de dedicação, ética e competência que almejo seguir!

Á minha diretora, Iraí Cordeiro, pelo apoio e compreensão durante esses anos de estudo, sem sua ajuda essa dissertação não se tornaria realidade!

A todos professores que participaram da pesquisa.

E é claro, Àquele que é Maior e que cumpre todas as promessas, meu louvor e minha gratidão: Obrigada Senhor!!

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, á divisão da sociedade em duas partes, uma das quais se sobrepõe à sociedade (...). A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.

Karl Marx

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. E tem como objeto de pesquisa a saúde dos trabalhadores da educação, visando investigar como se dá a relação entre o trabalho docente e a saúde dos professores, na atual conjuntura da precarização e alienação do trabalho. A Saúde é aqui compreendida como uma construção histórica e social, permeada pelas contradições entre capital e trabalho. A pesquisa de campo foi realizada em duas instituições públicas da cidade de Jaraguá-Go, uma da rede estadual e outra da rede municipal e articulou o levantamento de dados empíricos por meio de questionários, entrevista semi-estruturada, observações do cotidiano das instituições e análise de documentos. Esses dados foram analisados a luz dos princípios do Materialismo Histórico Dialético, fundamentados principalmente em Marx, Mészáros, Mascarenhas, A., Frigotto, Saviani e Paro, buscando articular o objeto de pesquisa e seus múltiplos determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. Ao analisar estes dados de acordo com os referencias teóricos adotados entendemos que a superação dos limites existentes para que os docentes possam angariar melhores condições de trabalho, contribuindo assim para melhora de sua saúde, passa pela constituição de uma identidade política, capaz de desvendar os processos de alienação do modo de produção capitalista, partindo da compreensão de que o trabalho é fundante da própria humanização dos indivíduos.

Palavras-chaves: trabalho, trabalhadores, saúde, educação

ABSTRACT

This study is part of line of research Education, Labor and Social Movements in the Graduate Program in Education at the Federal University of Goiás and aims to research the health of workers in education, in order to investigate how is the relationship between teaching and teacher health, in the current climate of insecurity and alienation from work. Health is understood here as a historical and social construction, fraught with the contradictions between capital and labor. The field research was conducted in two public institutions in the city of Jaragua-Go, a network of state and other municipal and articulated the empirical data collection through questionnaires, semi-structured interview, daily observation and analysis of the institutions documents. These data were analyzed in light of the principles of dialectical historical materialism, based primarily on Marx, Mészáros, Mascarenhas, A., Frigotto, Saviani and Paro, seeking to articulate the research object and determining its multiple historical, political, economic, social and cultural . By analyzing these data according to the theoretical frameworks adopted understand that overcoming the existing limits that teachers can raise better working conditions, thus contributing to improving their health depends on establishing a political identity, able to uncover the processes disposal of the capitalist mode of production, based on the understanding that the work is very founding of the humanization of individuals.

Keywords: work, labor, health, education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Remuneração dos trabalhadores docentes do sistema municipal de ensino em comparação com o salário mínimo nacional..... 107

Quadro 2- Comparação entre carga horária e remuneração dos principais cargos de nível superior do Estado de Goiás 118

Quadro 3: Carga horária e remuneração dos cargos públicos destinados a trabalhadores com formação em nível fundamental ou médio. 119

Quadro 4- Comparação entre carga horária e remuneração dos principais cargos de nível superior do município de Jaraguá-GO 119

Quadro 5: Manifestações de Sinais e Sintomas patológicos nos trabalhadores docentes de Jaraguá-Go..... 140

Quadro 6: Principais fatores apontados como fonte de tensão e cansaço no exercício do trabalho docente..... 143

Quadro 7 : Contradições entre o mercado e a educação..... 161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de professores de acordo com o número de alunos por sala..... 122

Gráfico 2: Distribuição dos Professores de acordo com a carga horária de trabalho semanal..... 123

Gráfico 3: Distribuição dos Professores de acordo com a carga horária semanal de trabalho extra sala..... 123

SUMÁRIO

RESUMO 8

ABSTRACT 9

LISTA DE QUADROS..... 10

LISTA DE GRÁFICOS..... 11

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO 1: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA..... 22

1.1. Conceito de trabalho e a Especificidade do trabalho docente..... 22

1.2 – A Relação educação e trabalho no bojo da reestruturação capitalista 35

1.3- A intensificação do trabalho docente 43

CAPÍTULO 2: SAÚDE E TRABALHO DOCENTE..... 59

2.1. Precarização do trabalho, relações de gênero e a saúde do docente..... 62

2.2 A subjetividade e a saúde do docente..... 75

3.3. Saúde e Alienação do trabalho docente..... 90

CAPÍTULO 3: O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE JARAGUÁ-GO..... 101

3.1 – O cotidiano de trabalho nas escolas públicas de Jaraguá..... 102

3.2. Condições de trabalho e saúde do professor no cotidiano escolar..... 121

3.3. Saúde e qualidade da educação escolar pública..... 154

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 170

REFERÊNCIAS..... 175

ANEXOS 183

INTRODUÇÃO

As profundas transformações sociais, oriundas das crises cíclicas do capital e seus impactos na sociedade contemporânea, desvelam conflitos e novas formas de exploração da classe trabalhadora que se desdobram em contradições manifestas de forma objetiva e subjetiva no corpo, vida e saúde dos trabalhadores. Essas mudanças têm colaborado para aumento da complexidade dos mecanismos de subsunção e alienação do trabalho aos ditames da acumulação capitalista. O que tem contribuído de maneira contundente para o desenvolvimento de diversos processos de adoecimento do trabalhador.

Na sociedade vigente o corpo e a saúde são historicamente alvo dos mecanismos de controle do modo de produção capitalista como forma de assegurar a continuidade dos processos de produção e reprodução do capital. Pois para trabalhar é necessário que o trabalhador possua um corpo sadio, desprovido de qualquer patologia ou impedimento que prejudique a sua efetividade e produtividade.

Nesse sentido, o trabalho e a saúde possuem uma íntima relação que não pode ser analisada fora do contexto em que o trabalho é realizado, o que implica a necessidade da compreensão dos múltiplos determinantes que envolvem o processo de adoecimento dos trabalhadores, culminando na construção de um novo conceito de saúde do trabalhador, voltado para a discussão de todas as questões de caráter político, econômico e social que circundam a relação saúde e doença, estabelecendo um claro compromisso de contraposição à exploração da sociedade capitalista.

Assim sendo, aqui entendemos a saúde como uma construção histórica e social, permeada pelas contradições entre capital e trabalho, um lugar de luta que só pode ser compreendido de forma interdisciplinar e multiprofissional. Partindo dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a saúde dos trabalhadores da educação e visa investigar como se dá a relação entre o trabalho docente e a saúde dos professores,

na atual conjuntura da precarização e alienação do trabalho. Tendo como objetivo analisar a dinâmica da organização e as relações de trabalho existentes dentro das escolas públicas e as possíveis relações entre estas condições de trabalho e a saúde dos trabalhadores da educação pública da cidade de Jaraguá – GO.

A discussão em torno da saúde e condições de trabalho docente tem se ampliado muito nos últimos anos, diversos estudos[1], utilizando várias abordagens metodológicas, têm se empenhado em analisar os processos de adoecimento dos educadores em face das transformações ocorridas na organização de seu trabalho nos últimos anos. No entanto, a maioria destas pesquisas apresenta uma abordagem muito restrita da relação saúde e doença, que desconsidera o contexto social, econômico, político e cultural em que os sujeitos estão inseridos.

Em um esforço de remar contra essa corrente, tentaremos neste estudo estabelecer uma relação entre trabalho, educação e saúde que priorize a compreensão dos diversos processos e estruturas constituídos e constituintes do trabalho docente com o contexto do adoecimento do professor na atual configuração da sociedade. Não apenas vinculando a saúde aos aspectos biopatológicos individuais, mas considerando-a como uma construção marcada pelas contradições do sistema societal do capital.

Assim sendo, as mediações do trabalho docente são elementos fundamentais na constituição da saúde ou não saúde no professor. Tais mediações são aqui compreendidas como: feminização, precarização e intensificação das condições de trabalho dos educadores, resultantes de um processo de alienação que se manifesta tanto na esfera objetiva quanto subjetiva, através de elementos ideológicos de identificação dessa atividade em relação a vários modelos neoliberais: meritocracia, competências e profissionalismo.

Para tanto partimos da premissa de que um determinado fenômeno não pode ser compreendido apenas a partir de suas relações aparentes e imediatas, mas pela articulação entre o objeto de pesquisa e seus múltiplos determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e culturais. O que implica a necessidade de situar a

[1] GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005; PASCHOALINO, 2009; PORTO et al, 2004; REIS, et al; 2005; DELCOR,2004.

discussão de acordo com a atual conjuntura de produção e reprodução do sistema capitalista.

Dessa forma, ao localizarmos a problemática do trabalho docente na totalidade histórica, apreendemos que as demandas econômicas resultantes da reorganização do sistema capitalista, trouxeram várias repercussões sobre as políticas educacionais, que se fundamentaram na crença de que a educação é o elemento primordial no desenvolvimento econômico e social de uma nação. Essa premissa culminou por vincular as ações educativas aos princípios utilitaristas e pragmáticos do mercado, deformando o conceito de educação que passou a ser tratada como mercadoria, responsável pela qualificação da mão de obra para inserção nos moldes produtivos voltados para acumulação e expansão do capital.

Em conseqüência, nos últimos anos várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional com o objetivo de atender as novas demandas do sistema capitalista. Estas reformas trouxeram novas exigências para o professor resultando em uma maior intensificação de seu trabalho. O docente passa a ter que dedicar mais tempo à escola, surgem novas demandas na gestão escolar devido aos padrões de eficiência e excelência preconizados pelo Estado. Além disso, ainda existe a falácia da necessidade de qualificação ou requalificação, que os docentes têm que buscar por conta própria para melhorar os padrões de ensino. Somam-se a isso as péssimas condições de trabalho devidas, entre outras coisas, ao excesso de alunos por turma, falta de infra estrutura adequada, falta de equipamentos, livros etc. (OLIVEIRA, 2000, 2002.2007; FRIGOTTO, 2003; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Desse modo, a falta de satisfação nas atividades profissionais desenvolvidas, aliada a um ambiente de alta cobrança, insegurança e sobrecarga de trabalho, tem afetado de forma contundente a saúde de um amplo contingente de professores. Sendo que a pressão provocada pelas exigências das novas formas de gestão escolar e as péssimas condições do trabalho docente, resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, favorece o aparecimento dos mais diversos tipos de doenças ocupacionais.

Diante do exposto, a relevância deste estudo se ancora no fato de que os trabalhadores da educação também estão sujeitos a alienação e estranhamento provocado pela venda da força de trabalho no sistema societal do capital e como todos

os outros trabalhadores são prejudicados pelas novas formas de organização produtiva, que provocam sofrimento e degradação, atingindo diversas esferas da vida humana, inclusive sua saúde. Pois a alienação e o empobrecimento das relações de trabalho dela resultantes, explicam a intensa desvalorização do professor e expropriação de seu saber na atual conjuntura da dinâmica do capital. Ambos são responsáveis por levar os professores a se submeterem a políticas educacionais que deturpam cada dia mais o seu fazer e cooperam para formação de representações irreais da realidade em que vivem, contribuindo para o aparecimento de diversos sinais e sintomas de adoecimento docente.

Dessa forma o estudo dos elementos apontados pode contribuir para uma melhor compreensão da realidade vivenciada pelos professores no interior das escolas, descortinando alguns aspectos que teimam em se manter ocultos, fundamentando as lutas em prol de condições dignas de trabalho para os educadores das instituições públicas educacionais.

Para nos aproximarmos da realidade que constitui a questão da saúde dos trabalhadores da educação de Jaraguá, orientamos esta pesquisa pelos princípios do materialismo histórico dialético. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a realidade não é simples, configurando-se uma síntese de "múltiplas determinações", em que os dados provenientes da investigação nos deram subsídios para estabelecer as relações, nexos e mediações necessárias à produção do conhecimento e aproximação da realidade, partindo das particularidades (neste caso o trabalho docente) para a totalidade (alienação e precarização do trabalho); de forma a situar o problema dentro de um contexto complexo e ao mesmo tempo apontar as contradições possíveis no âmbito do real, relacionando sempre com o contexto político vinculado à realidade observada.

Marx (1978, p.116-117) salienta que a realidade empírica e concreta é uma especificidade histórica imediata que conduz a pressuposições prévias e efetivas que se configuram como ponto de partida para a elaboração de determinações abstratas levando a reprodução do concreto pensado. Isto é, "[...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, pra reproduzi-lo como concreto pensado".

> O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que

> seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Logo, a partir da apreensão dos elementos na sua concretude, através da extração dos dados provenientes da realidade empírica que se constitui as ações e representações dos sujeitos da pesquisa, puderam-se construir categorias de análise que se configurem como uma síntese de múltiplas determinações do objeto pesquisado. No caso desse estudo, além das relações de trabalho no cotidiano das escolas públicas pesquisadas, as representações dos trabalhadores da educação sobre sua saúde, seu processo de trabalho e o papel das políticas públicas na constituição de seu fazer pedagógico, constituíram-se como dados primários obtidos no processo de investigação.

Para estabelecer os nexos e mediações necessárias para a compreensão do objeto de estudo em questão, foi preciso estabelecer uma articulação entre os dados empíricos coletados com as reflexões teórico-metodologicas. Para tanto estabelecemos um diálogo com a teoria marxiana, procurando apreender e expor o trabalho como categoria central para análise da realidade social, trabalho que é ontológico do ser humano, sua atividade vital, expressão da práxis e constitutivo da sociabilidade humana, mas que sob a lógica do capital se torna alienado e estranhado, desumaniza e empobrece as relações sociais, impedindo o homem de entender e pensar sua própria realidade, produzindo sofrimento ao invés de satisfação e trazendo diversos prejuízos para vida e saúde do trabalhador.

Nesta perspectiva foi imprescindível a realização de uma pesquisa bibliográfica visando conhecer o que já foi produzido a respeito desta temática a fim de buscar suporte para realizar o recorte necessário e análise dos dados. Assim utilizamos como arcabouço teórico-conceitual referenciais pautados nas obras de Marx (2001; 2008; 1978) e a partir de seu conceito de trabalho e alienação procuramos estabelecer elos com vários outros autores, dentre os quais se destacam: Mészáros (2005; 2006) Paro (2006; 2010) e Saviani (1983; 1991) que trazem importantes contribuições a respeito da especificidade do trabalho docente. Oliveira (2002; 2000), Hypolito (1999; 2009) e Fonseca (1998; 2009) que contribuíram para a compreensão do papel das políticas públicas na precarização do trabalho dos professores. Mascarenhas (2002; 2005) que fundamenta a discussão da identidade política e de classe dos educadores.

A pesquisa de campo iniciou-se no ano de 2009 e foi realizada em três etapas:

1º- Primeiramente realizamos um levantamento do número de escolas públicas da cidade de Jaraguá-GO. Em cada instituição foram colhidos dados sobre o quantitativo

de professores atuantes, tanto os vinculados através de contratos temporários, como os concursados, bem como o número de alunos matriculados e a modalidade de ensino (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio). A partir dos dados iniciais optamos por realizar a investigação em duas instituições de ensino, uma da rede municipal e outra da rede estadual.

Foram utilizados três critérios básicos para a escolha das instituições escolares: *1º)* maior abrangência das modalidades de ensino, isto é, a escola estadual que oferecia desde o ensino fundamental, primeira fase, até o ensino médio; e a escola municipal que atendia desde a educação infantil até a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano). *2º)* Maior número de professores concursados. *3º)* Maior quantitativo de alunos matriculados. Diante desses critérios seletivos, acreditamos que as escolas escolhidas apresentaram uma maior diversidade de situações de trabalho, o que conferiu uma maior riqueza aos dados empíricos coletados, pois os docentes que atuavam nestas instituições conviviam diariamente com vários contextos sociais e de trabalho.

2º- Uma vez selecionadas as escolas, entramos em contato com a direção e coordenação, expomos o objeto da pesquisa e solicitamos uma autorização para realizar o estudo em seu ambiente de trabalho. Após autorização prévia da gestão administrativa, realizamos o levantamento dos professores que realmente estavam em exercício pedagógico em sala de aula e que possuíam vínculo empregatício efetivo com o estado ou município. Foram descartados como sujeitos da pesquisa aqueles docentes que exerciam cargos administrativos e/ou que trabalhavam sob o regime do contrato temporário.

3º- Nessa etapa foi composta a amostra da pesquisa através de uma seleção aleatória que contemplava os docentes que se encaixavam nos critérios citados na 2º etapa. De um total de cinqüenta e dois professores atuantes, foram escolhidos vinte e oito como sujeitos do estudo, quatorze professores da rede estadual e quatorze da rede municipal. Foram propostos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário que visava coletar informações iniciais sobre a organização e as relações de trabalho existentes nas instituições e uma entrevista semi-estruturada, elaborada a partir dos elementos do questionário, enfatizando a questão do trabalho docente e sua relação com a saúde e precarização do trabalho.

Para manter o compromisso ético com as professoras e os professores investigados, preservamos seus nomes, bem como o nome das instituições onde

trabalhavam. Ao transcrever seus depoimentos para ilustrar alguma questão, utilizamos para identificá-los a numeração de um a vinte oito, indicando quais docentes pertenciam ao sistema de ensino municipal e/ou estadual.

Para uma maior articulação dos dados levantados no local de trabalho dos docentes, também analisamos alguns documentos e informações estatísticas[2] relacionados à organização de seu processo de trabalho que foram fornecidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Goianésia-GO, a qual o município de Jaraguá está jurisdicionado, e pela Secretaria Municipal de Educação, de Jaraguá- GO.

Partindo do resultado dos dados empíricos coletados, analisamos os elementos determinantes que compõe a saúde dos trabalhadores da educação pública da cidade de Jaraguá-Go de acordo com as contribuições teóricas. A associação entre as reflexões teóricas e os dados da pesquisa foi um permanente processo de construção. Durante todo o movimento do estudo, buscamos apreender e organizar os conceitos e as categorias por meio de reflexões teóricas elaboradas a partir do que foi concretamente observado por meio das falas e depoimentos dos sujeitos entrevistados, dos documentos analisados e das relações de trabalho observadas no local de trabalho das instituições investigadas.

A exposição dessa pesquisa busca explicitar a dinâmica geral da constituição da saúde dos trabalhadores docentes, analisando suas contradições e mediações internas e externas e suas formas de desenvolvimento, do movimento simples para o complexo, procurando assim demonstrar os nexos que constituem o objeto pesquisado. Por conseguinte este trabalho está estruturado em três capítulos.

No primeiro capítulo, A organização do trabalho docente na sociedade capitalista contemporânea, analisamos a questão da especificidade do trabalho docente de acordo com os conceitos de alienação e trabalho em Marx. Enfatizamos o papel da educação na sociedade capitalista vigente e discutimos como as transformações resultantes das crises cíclicas do sistema societal do capital propiciaram diversas formas de intensificação do trabalho docente favorecendo o desenvolvimento de diversos processos de adoecimento nos educadores.

---

[2] Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2009-2010), Histórico de criação da Subsecretária Regional de Goianésia, Tabela de remuneração e de Horas atividades dos professores estaduais e municipais.

No segundo capitulo, Saúde e trabalho docente, apresentamos nossa concepção de saúde e discutimos as alterações significativas na saúde dos professores decorrentes das relações de gênero e precarização de suas condições de trabalho. Com base nas discussões de Marx (2001; 2005), Mascarenhas, A (2002), Meszáros (2006) , Alves (2006), entre outros, refletimos também sobre os vários aspectos ideológicos, manifestos principalmente nas políticas públicas para educação, que visam aprisionar a subjetividade do trabalhador docente tornando-o cada vez mais subordinado aos ditames de uma educação-mercadoria que prima por contribuir para perpetuação dos processos de acumulação e expansão do capital. Estabelecemos ainda uma relação entre estes processos de precarização e captura da subjetividade dos educadores com a alienação do trabalho demonstrando sua interferência na vida e saúde dos professores.

No terceiro e último capítulo, O trabalho docente e a saúde dos trabalhadores da educação de Jaraguá, apresentamos os dados empíricos coletados e o cotidiano de trabalho nas escolas públicas pesquisadas, considerando os diversos processos e mediações constituídos e constituintes do adoecimento docente como: feminização, precarização e intensificação das condições de trabalho e alienação do trabalho docente manifesta tanto na esfera objetiva quanto subjetiva. A partir desses elementos traçamos reflexões teóricas sobre o processo saúde/doença dos trabalhadores da educação através da articulação com todas as discussões já feitas nos capítulos anteriores. Para finalizar discutimos a relação entre educação, trabalho e política, ressaltando como os critérios atuais utilizados para melhorar a qualidade do ensino público, tem transformado a educação em mercadoria, o que a torna deturpada e doente, contribuindo para que a escola e os trabalhadores docentes nela inseridos também adoeçam. A partir daí buscamos debater a necessidade da constituição de uma identidade política e de classe pelos educadores, como um importante elemento de contraposição a essa concepção de educação-mercadoria que contribui para perpetuação dessa sociedade capitalista desigual e excludente e para corrosão da saúde dos trabalhadores da educação pública brasileira.

Longe da pretensão de estabelecer verdades absolutas, buscamos apresentar com essa pesquisa uma abordagem diferente para a discussão da questão da saúde dos trabalhadores, em especial dos docentes. Acreditamos ter contribuído para o apontamento de elementos que demonstram que a questão da saúde não está apenas relacionada aos aspectos biopatológicos individuais, mas faz parte de uma totalidade

histórica, econômica e social que tem íntima relação com a inserção do sujeito na sociedade e no processo produtivo. Mais do que relacionar as principais patologias que acometem os professores em seu ambiente de trabalho, tivemos a intenção de construir uma fundamentação que colabore para que os trabalhadores da educação possam compreender sua realidade e através dessa compreensão possam constituir uma reflexão crítica do verdadeiro contexto em que seu trabalho é desenvolvido, contribuindo para a construção de uma nova educação, voltada para a desconstrução dessa sociedade calcada na desigualdade e exploração da vida e saúde humanas.

CAPITULO I

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA.

1.1. Conceito de trabalho e a Especificidade do trabalho docente

O trabalho é na maioria das vezes, visto como sinônimo de dor, sofrimento, desgaste físico e mental, mas na perspectiva marxiana, o trabalho é humanização, criação, recriação; é transformação dos elementos da natureza ao redor. Para Marx, o que distingue o ser humano dos outros seres é sua capacidade de ação transformadora consciente - a práxis. E o trabalho é, justamente, a manifestação da práxis. Ao trabalhar, o homem não apenas se reproduz intelectualmente, mas ativamente e em sentido real, pois ele vê a si mesmo no que foi produzido por suas próprias mãos. Assim, o trabalho é categoria fundante da humanização, é ontológico do ser humano, é através dele que a humanidade transforma sua própria realidade e forja suas condições materiais de existência (MARX, 2001).

O trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e constitui sua especificidade, à medida que, pelo trabalho, o homem se produz e se reproduz. Ele é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza; um processo em que o homem, por sua ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza ao redor para satisfazer suas necessidades vitais básicas. Não há trabalho humano sem consciência e finalidade, na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade. Nesse sentido, Marx (2008) afirma que mais que o corpo físico preparado para trabalho, é necessária uma finalidade, uma consciência, um desejo pois o processo de trabalho busca satisfazer as necessidades humanas, isto é, o trabalhador produz algo útil para prover sua própria existência.

Costa (1995),ao analisar o caráter teleológico do trabalho, afirma que este não pode existir sem uma finalidade especifica, pois em certo momento o processo de "hominização e humanização" não se concretizaria. Além disso, o trabalho é o que realiza a mediação entre o ser individual e o ser social (Mascarenhas, 2002). Pois, mais que relacionar-se consigo próprio e com a natureza, ao trabalhar, o homem relaciona-se

com outros homens; assim, o trabalho é o elemento primordial na constituição de uma sociedade, já que propicia a própria sociabilidade humana.

Diante do exposto, segundo a teoria marxiana, o trabalho constitui a própria essência do homem, pois trabalhar é específico do ser humano, é o que o diferencia dos outros seres vivos. Todas as evoluções constatadas através dos séculos envolviam, de uma forma ou outra, o trabalho ou o trabalhador. Sua centralidade na vida humana é inegável. O trabalho é expressão e modelo de toda práxis humana - atividade transformadora consciente, criador e recriador da natureza, no qual estão fundadas a consciência, a linguagem e todas as relações sociais.

Sem trabalho, não há existência humana, pois é através dele que a humanidade garante sua sobrevivência. Mas, para trabalhar é necessário que o homem tenha conhecimento suficiente sobre a sua forma de produção, ou seja, é preciso que se saiba como produzir, quais elementos utilizar e para quais objetivos. É preciso que se aprenda como trabalhar e aqui nos deparamos com outro aspecto fundamentalmente humano, a educação. De acordo com Demerval Saviani (2007, p.154), o homem para se tornar homem precisa "aprender a produzir sua própria existência. Portanto a produção do homem, é ao mesmo tempo a formação do homem, isto é, um processo educativo".

Aqui é importante que façamos uma consideração sobre o conceito de educação a que estamos nos referindo. Assim como Vitor Paro (2010) acreditamos que a educação consiste na apropriação da cultura, envolvendo informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, enfim todo o tipo de conhecimento que o homem produz ao intervir na natureza, visando a sua formação integral.

Ao trabalhar, o ser humano desenvolve uma atividade orientada para um fim, antes de pô-la em prática, ele imagina, planeja, idealiza suas ações e objetivos, criando seus próprios valores e satisfazendo assim suas necessidades. O homem se torna histórico, pois constrói sua própria historia através da produção de sua cultura, a qual é feita através do próprio trabalho. Dessa forma para se tornar homem, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida e é justamente a educação que realiza esse papel. "É pela apropriação dos elementos culturais que passam a constituir sua personalidade viva, que o homem se fez humano-histórico". (PARO, 2010, p.25)

Salienta Saviani (2007), a educação é um processo do e para o trabalho, existindo aí uma fundamentação histórico-ontólogica na relação trabalho e educação. Isso porque, o ser humano não adquire sua subsistência de forma gratuita, ofertada pela natureza, ele precisa produzi-la por suas próprias mãos. E nesse processo de produção de sua vida material, ele se educa e educa novas gerações, isto é, o homem se forma homem. Dessa forma o trabalho e a educação se identificam em uma relação de reciprocidade, constituindo historicamente a própria humanização do homem.

Assim sendo, educação e trabalho mantinham nas comunidades primitivas uma total relação de identidade, onde um não poderia se realizar sem o outro. Nesse sentido, Aníbal Ponce (1986) afirma que a educação atendia aos interesses comuns de toda tribo, era espontânea e integral, pois não havia a institucionalização do ensino e todos eram educados de maneira que assimilavam os conteúdos, de forma quantitativa e qualitativamente satisfatória. Esse conceito de educação fundamentada no próprio processo de trabalho, espontânea e integral, atendendo a todos foi se extinguindo à medida que a sociedade tornou-se dividida em classes.

A divisão do trabalho e o avanço das técnicas de produção repercutiram no poder de trabalho humano, passou-se a produzir mais, gerando um excedente de produtos, o que provocou a acentuação das diferenças econômicas da população. Concomitantemente, a propriedade comum foi substituída pela propriedade privada da terra, a partir daí ocorre uma nova configuração da sociedade, que passa a ser composta basicamente por duas classes distintas: os proprietários e os não proprietários. Surge assim a perspectiva de um novo modo de vida: a propriedade privada e o aumento da capacidade produtiva gerando uma produção de excedentes, possibilitou a uma determinada classe sobreviver sem precisar prover seu próprio sustento. O ócio estava instaurado e a partir dele novas possibilidades passariam a existir como o aperfeiçoamento cada vez maior dos instrumentos de trabalho, a cultura e as ideologias (PONCE, 1986; SAVIANI, 2007).

Dessa forma, a sociedade que antes era fundamentada em laços afetivos de sangue e na propriedade coletiva, agora passa a ser regida pela propriedade privada e os "vínculos de sangue retrocederam diante de um novo vinculo inaugurado: o que impunha poder do homem sobre o homem."(PONCE, 1986, p.25). Nesse contexto,

onde os interesses comuns são substituídos por interesses particulares e distintos, é preciso instituir um novo tipo de educação que passaria a ser apreciada como fonte de poder e domínio, fortemente atrelada aos antagonismos das classes sociais.

Assim, educação e trabalho não mais permanecem juntos, se separam, ocorrendo uma quebra da unidade da educação, que antes se identificava com o próprio processo de produção, era espontânea e integral, atendendo a toda a sociedade de forma igualitária e total. Agora surgem dois tipos de educação: a educação da classe dominante e a educação da classe dominada. Aqui nós temos a origem da institucionalização do ensino e da escola propriamente dita. Aqueles que possuíam a propriedade da terra e consequentemente dispunham do ócio e tempo livre, era destinada uma forma de educação baseada em atividades intelectuais, na arte da palavra, nos exercícios físicos que se organizava na forma escolar. E para os não proprietários, a educação continuou ligada ao processo de trabalho. Assim, percebe-se que processos educativos estão completamente relacionados com as formas de produção da vida material. (SAVIANI, 2007).

A partir daí, salienta Saviani (2007), a escola foi se complexificando, se aperfeiçoando até se constituir como parâmetro de todas as demais formas de educação. Assumindo na sociedade capitalista um papel fundamental na concretização desse modo de produção. Pois com a instauração de um novo sistema societal, era necessário uma nova forma de educação que forjasse uma nova concepção de mundo compatível com as nova ideologia capitalista. Era preciso a disseminação de uma moderna educação institucionalizada que levasse os sujeitos a assimilar atitudes, condutas e saberes que contribuíssem para manutenção e perpetuação desse sistema. Segundo Mészáros (2008, p.35)

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" isto é, pelos (indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Assim, a educação, nesse contexto, tem respondido as demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para formação de indivíduos resignados, dóceis e condicionados ao modelo societal do capital. Dessa forma, a socialização e apropriação da cultura, condicionantes fundamentais para humanização do homem, tem sido gestados no seio dessas relações sociais reproduzindo suas contradições, desigualdades e exploração. Aqui é importante salientar que as instituições educacionais possuem múltiplas determinações, sendo formadas historicamente por sujeitos que as constroem e reconstroem dia a dia, imersos em uma intrincada rede de relações que envolvem desde as políticas públicas para educação até os próprios alunos, pais e comunidade. Destes, especialmente, destaco o trabalho docente, que está intimamente ligado a própria produção dos processos educativos da escola capitalista, recebendo a grande responsabilidade de suprir as carências educacionais desta sociedade.

Sendo a educação a apropriação histórica da cultura, produzida através da atuação do homem na natureza, se caracterizando um processo do e para o trabalho, que tem como objetivo tornar os indivíduos humanos, tomamos como conceito de trabalho docente a ação voltada para produzir e disponibilizar intencionalmente os conhecimentos produzidos histórica e socialmente, visando a humanização do individuo singular. O trabalho docente é o esteio da escola, sem ele não há como a educação institucionalizada atingir seus objetivos. É ele que lida diretamente com os educandos, colocando-os em contato com os conteúdos e saberes necessários para sua atuação nessa sociedade.

Na década de 1980, alguns autores[3] trouxeram importantes contribuições a respeito do estudo da especificidade e da natureza do trabalho docente, abrindo caminho para um melhor entendimento das particularidades da atuação do professor no interior da escola. Nesse período diferentes abordagens tentavam explicar o processo de trabalho do professor, levando-se em conta principalmente se havia uma identidade entre a escola e a fábrica, a ponto da escola e consequentemente a organização do trabalho do professor reproduzir as mesmas relações de exploração do interior das fábricas capitalistas.

[3] SAVIANI(1983;1991), Vitor Paro (2006), Nicanor Palhares de Sá (1986), Antônio Berto Machado (1989)

Essas diferentes análises tem se fundamentado nas obras marxianas, sendo os conceitos de trabalho produtivo e improdutivo um exemplo. Marx (1978) em O Capital, afirma que trabalho produtivo é aquele consumido diretamente no processo de produção, valorizando o capital. A característica do trabalhador produtivo é a produção de mais valia, isto é, o trabalho excedente apropriado pelo capitalista. Para melhor compreensão deste conceito deve-se considerar que uma parte da jornada de trabalho no sistema capitalista é composta pelo tempo no qual o trabalhador produz os meios para sua subsistência garantindo a reprodução de sua força de trabalho e a outra parte é composta pelo trabalho excedente, aquele que vai além do trabalho necessário para garantia da sobrevivência do trabalhador, este é a fonte da mais-valia.

Então o trabalho produtivo é aquele capaz de agregar valor ao capital empregado na produção, pois dele se extrai trabalho não-pago. Ao longo de sua obra, Marx, discorre sobre os três elementos fundamentais para a culminação da produção de mais valia: 1º transformação do trabalho em força de trabalho, 2º divisão social do trabalho e 3º propriedade privada.

Primeiro o trabalho concreto, aquele que é especificado e qualificado com propriedades determinadas e características específicas; podemos citar, como exemplo, o trabalho do marceneiro, do professor etc, é abstraído de suas especificidades e é convertida em força de trabalho de modo geral, não existe mais o trabalho "do marceneiro" e sim a força de trabalho generalizada. Nesse processo, o homem torna-se "livre" para vender sua força de trabalho no mercado, pois agora a força de trabalho tornou-se uma mercadoria qualquer.

Este primeiro aspecto evidencia o segundo, a divisão social do trabalho, no qual a sociedade passa a ser constituída por dois grupos fundamentais: os possuidores dos meios de produção e os não possuidores. Os possuidores, são os que decidem como, o quê e para quem produzir. Aqueles que não possuem os meios de produção são proprietários apenas de sua força de trabalho que é comprada e apropriada pelo capitalista no processo de produção através do assalariamento.

E por último nos temos outro conceito fundamental que é a propriedade privada, que é garantida através da produção de mais-valia. O trabalho é coletivo, mas a riqueza

é produzida e apropriada de forma individual, aumentando as discrepância entre os que possuem e dominam os meios de produção e os não possuidores.

Portanto, trabalho produtivo é aquele que acrescenta valor ao capital através da apropriação pelo capitalista de trabalho excedente, não pago, produzindo a mais-valia a qual advém da transformação do trabalho concreto em abstrato, da divisão social do trabalho culminando na propriedade privada. Todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalho assalariado é produtivo. Marx (1978) define o trabalho improdutivo como aquele que é adquirido como um serviço, um valor de uso especial que é proporcionado como qualquer outra mercadoria. O serviço é comprado com fins de consumo pessoal e não de produção de lucro, ou seja, não há agregação de valor ao capital e o dinheiro empregado cumpre apenas sua função de meio de circulação.

No entanto, podemos afirmar que apesar de diretamente os trabalhadores improdutivos não acrescentarem valor ao capital, indiretamente eles o fazem, pois o processo geral de produção também os engloba, já que a circulação é necessária a reprodução do capital. Além disso, um mesmo tipo de trabalho pode ser considerado produtivo ou improdutivo, pois ser produtivo ou não depende das relações sociais nas quais o trabalho se concretiza e não da natureza especifica da atividade realizada.

Nesse sentido, o próprio trabalho docente pode se colocar como produtivo ou improdutivo de acordo com o estabelecimento de suas relações de produção. O professor a serviço de uma instituição privada de ensino, cujo objetivo principal é a maximização do lucro através da venda da mercadoria educação, é trabalhador produtivo pois agrega valor ao capital contribuindo para o enriquecimento do proprietário do estabelecimento, produzindo assim a mais-valia. Já o professor de uma rede pública não tem caráter produtivo, pois sua atividade é produzida apenas como valor de uso, ele contribui sim para reprodução do ciclo do capital de maneira indireta e produz a mais-valia no sentido de "mais-trabalho" já que também é explorado e sua jornada de trabalho vai além do tempo necessário para garantia de sua subsistência, mas não produz a mais valia no sentido de fornecer "mais-valor" direto ao capital. (MARX, 2008b)

Podemos perceber que existe uma constante relação dialética entre produtividade e improdutividade, onde um único tipo específico de atividade pode facilmente se

tornar de improdutiva a produtiva e vice-versa, pois esses conceitos estão ligados ao tipo de troca estabelecido no ciclo de produção capitalista e não a natureza especifica do trabalho realizado. Por isso as categorias de trabalho produtivo e improdutivo não são as mais indicadas para compreensão da especificidade e sentido do trabalho docente.

Pensando assim, Saviani (1983) trouxe a partir de Marx, algumas contribuições para o entendimento da natureza do trabalho do professor. Para isso o autor se fundamentou na contraposição entre as categorias de trabalho material e não material trazido no Capítulo VI, Inédito de O Capital, no qual Marx (1978, p.79) afirma que:

> No caso da produção não material, ainda que esta se efetue exclusivamente para a troca e produza mercadorias, existem duas possibilidades:
>
> 1- O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante...
>
> 2- O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas...Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista.

Dessa forma, a educação estaria incluída no âmbito da produção não material, pois se configura na própria produção do saber englobando idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. O produto da educação e aqui estamos nos referindo a educação institucionalizada, é a aula que por não dispensar a presença concomitante do professor e do aluno é produzida e consumida ao mesmo tempo, isto é, o ato da produção e o ato do consumo não se separam. O docente produz e o aluno consome imediatamente. (SAVIANI, 1991)

Além disso, a especificidade da educação e consequentemente do próprio trabalho docente estaria também ligada a sua função primordial que segundo o autor é o "ato de produzir, diretamente e intencionalmente, em cada individuo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens"(SAVIANI, 1991, p.21). Sendo que a necessidade da criação de conteúdos e procedimentos para o desenvolvimento e elaboração do trabalho pedagógico e a

institucionalização da educação, da qual se originaria a escola, são indícios da especificidade da atuação do professor.

Podemos afirmar assim, que de acordo com Saviani, o trabalho docente seria especifico devido a quatro aspectos principais:

1º- Faz parte da produção não material

2º- É produzido e consumido ao mesmo tempo

3º- Promove a humanização dos indivíduos através da difusão do conhecimento que foi historicamente produzido e apropriado pelos homens.

4º- É realizado em um local especifico e particular, a escola, cuja função é a socialização do saber sistematizado e cientifico fundamental para atuação do professor.

Destacamos três conceitos chave: produção não material, humanização e a escola. Ao apontar essas características o autor prega a não identificação da escola com a fabrica e afirma que devido a essas particularidades o modo de produção capitalista não teria influência direta sobre o ambiente escolar e consequentemente sobre trabalho docente.

Paro (2006) segue boa parte das análises feitas por Saviani e tentando ir além do que já foi dito, faz uma reflexão mais profunda, traçada a partir das obras marxianas e Grascianas a respeito das particularidades que impediriam a escola de se tornar uma autêntica unidade da produção capitalista. Para isso, o autor parte do principio de que a escola é uma instituição que faz parte da superestrutura da sociedade civil.

Para uma melhor compreensão das idéias trazidas por Paro (2006) é importante que nos detenhamos, de forma breve, na análise dos conceitos de superestrutura e estrutura trazidas por Marx(1983). Segundo este autor, existem determinadas relações de produção, as quais são responsáveis pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais que correspondem a produção social da vida humana. A estrutura econômica da sociedade é formada pela totalidade dessas relações. Sobre a base real desta estrutura esta fundada uma superestrutura jurídica e política que corresponde a própria consciência social. A produção da vida material é o que condiciona a vida social, política e espiritual, sendo que qualquer alteração dessa estrutura altera a superestrutura.

Isso nos leva a compreender que a consciência humana é desenvolvida a partir das contradições e os conflitos das forças produtivas e relações de produção social da vida material.

Então a partir dessas reflexões sobre estrutura e superestrutura, Paro(2006) afirma que a escola é um local privilegiado para transformação social, pois esta centrada no seio da superestrutura e apesar das contradições sociais se darem a nível das relações de produção é na esfera da superestrutura que elas "se traduzem e encontram seu termo", pois é aí que o homem compreende a sua própria realidade. E para fundamentar suas afirmações o autor traz o conceito de intelectual orgânico e bloco histórico de Gramsci. De forma que a educação escolar teria um papel fundamental na construção de um novo bloco histórico contribuindo para derrocada das desigualdades sociais e a formação de uma consciência política entre a classe trabalhadora.

No entanto, de acordo com o autor, para que a escola cumpra esse papel é necessário se levar em conta a especificidade da educação escolar e do trabalho realizado no âmbito da escola. E aqui Paro (2006, p. 126) se posiciona fortemente contra a transposição acrítica dos métodos e procedimentos da administração capitalista para o interior da instituição escolar. Pois, segundo ele, não existe uma identidade absoluta entre empresa e escola e que ao contrário da empresa capitalista, que produz bens materiais facilmente identificáveis, a escola possui objetivos de difícil identificação devido ao seu "caráter de certa forma abstrato e ao envolvimento de juízos de valor em sua avaliação".

Nesse sentido, o autor segue a linha de raciocínio de Saviani(1983) reafirmando a natureza não material da produção da educação escolar e do trabalho docente, além da restrição da aplicação do modo de produção capitalista no interior da escola. Sendo assim, Paro (2006, p. 140) procura aprofundar essa questão através de três pontos principais:

1º - O papel do educando no processo de produção pedagógica

2º- O conceito de "produto" da educação escolar.

3º- A natureza do saber envolvido no processo educativo escolar.

Em relação ao primeiro ponto, o autor considera que o aluno não é apenas um objeto passivo do trabalho docente, mas diferente das matérias primas da produção material, o educando participa ativamente do processo de produção, tanto que o autor o considera "co-produtor da atividade pedagógica". E é através dessa participação ativa que se realiza a aprendizagem. Dessa forma, o educando é ao mesmo tempo sujeito e objeto do trabalho do professor. Como objeto, o aluno torna-se consumidor do saber que lhe é oferecido e a produção e o consumo se dão concomitantemente e imediatamente.

No segundo ponto, Paro (2006) faz uma diferenciação entre o aluno como objeto da educação, onde consumo e produção se dariam ao mesmo tempo e o aluno como objeto do trabalho do professor, no qual haveria uma separação entre o consumir e o produzir. Aqui, há uma discordância com Saviani. Para este o produto do trabalho docente é a aula, mas para Vitor Paro o produto da atuação do professor vai muito além da aula, sendo a apropriação de um saber, seja na forma de conhecimento, atitudes, técnicas ou habilidades, que é incorporado a personalidade do aluno. Dessa forma, o educando sai do processo transformado, ele próprio não é mais a mesma pessoa de antes. Nesse último caso, a produção não se daria junto com o consumo, pois o aluno se transforma no processo, ocasionando um produto que continua existindo após o ato da produção.

Entrando no terceiro ponto da especificidade do trabalho docente, o autor declara que, além dos aspectos já mencionados, nesse processo, existe uma questão de fundamental importância que é o papel do saber na produção do professor, aquele saber que é historicamente adquirido e apropriado pela humanidade. E diferente do modo de produção estritamente capitalista, onde temos a separação entre a concepção e a execução, este saber não pode ser separado do ato da execução, pois mais que a própria concepção, ele é também objeto de trabalho. Sendo assim, não há expropriação deste saber do trabalhador docente, "sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico" (PARO, 2006, p.148).

Portanto, de acordo com Paro (2006), estas três características primordiais comprovariam a existência de uma natureza e especificidade do trabalho docente que impossibilitaria a transposição do modo de produção capitalista para o interior da escola, principalmente porque essas relações de produção se dão ao nível da infra-

estrutura econômica da sociedade e sua transferência para a escola resultaria da descaracterização da condição de superestrutura dessa instituição.

Nesse sentido, percebemos que as idéias destes dois autores se complementam, apesar de pequenas discordâncias, ambos concordam ao discorrer sobre as particularidades do trabalho docente e como estas o impedem de se constituir um trabalho realizado na esfera das relações de produção estritamente capitalistas. Porém, tanto a análise realizada por Saviani (1983, 1991), quanto a realizada por Paro (2006) dão margem a algumas questões que não podem deixar de ser abordadas.

Quando se defende a idéia da existência de uma especificidade da educação que a impede de possuir relações estritamente capitalistas em seu interior, corre-se o risco de criar uma concepção de trabalho docente abstrata, desvinculada das relações sociais de produção e do antagonismo de classes vividos no sistema societal do capital. Paro (2006) deixa claro esse viés ao afirmar que por estar vinculada a produção não material e ser gestada no seio da superestrutura da sociedade, a escola não pode ser gerida pelo modo de produção que se dá a nível da infra-estrutura sob pena de se descaracterizar.

Nesse ponto temos um embate na interpretação dos escritos de Marx, quando o mesmo desenvolve os conceitos de infra-estrutura e superestrutura, é deixado claro que a infra-estrutura condiciona a superestrutura, dessa forma existe uma relação dialética entre essas esferas, sendo que a própria superestrutura é produto das condições materiais da existência humana. Sendo que a influência de uma sobre a outra não pode causar descaracterizações, mas faz parte do próprio movimento de criação e recriação das mesmas. Portanto, a escola pode sim ser influenciada e gerida pelas formas de organização capitalistas sem perder a sua função social, mas isso não significa que essas formas de organização sejam as mais indicadas para a instituição escolar. No entanto não se pode negar que as mesmas existem e sobrevivem em seu interior.

Nicanor Palhares de Sá(1986) expõe outra análise da questão. Para ele, ao afirmar que a escola estaria desvinculada da produção especificamente capitalista, Saviani apenas repete a postura de Marx sem incorporar as condições históricas da educação brasileira. Afirma também, que somente na relação pedagógica tradicional, onde não existia métodos pedagógicos sofisticados e o professor detinha todo conhecimento necessário para realizar seu trabalho, sendo que a aula só se realizava

enquanto aula através do contato do professor com o aluno, não havia separação entre consumo e produção. Dessa forma, não havia a expropriação do domínio do saber do professor e a produção do trabalho docente não era alienada como as demais mercadorias do sistema capitalista. Portanto, nesse caso específico de trabalho docente, o qual Sá denomina de professor artesão, não se aplicava relações especificamente capitalistas.

Dando continuidade, o autor alerta que as transformações ocorridas no sistema educacional advindas principalmente da estruturação do capitalismo internacional, resultariam na separação entre produto e o processo de produção da atuação docente, pois a aula em alguns aspectos passaria a ser independente da presença do professor. Isso principalmente pela introdução do trabalho parcelado, divisão do trabalho na escola e a mediação das tecnologias na relação professor/aluno. Assim, o modo de produção capitalista desagregaria a antiga relação entre professor e educando, o que corresponde analogicamente a transformação do artesanato na produção em larga escala dos bens materiais.

Essa desagregação resultaria na expropriação do saber, que antes era concentrado na figura única do professor artesão, resultando na desqualificação do trabalhador docente. Com essa reorganização ocorre a multiplicação das "categorias profissionais" ligadas a produção e transmissão do ensino que substituem a categoria única dos professores. Assim sendo, essa modernização resultaria na inserção da escola no modo de produção capitalista como qualquer outra empresa.

Para Sá (1986) a tentativa de determinar uma natureza e especificidade fixa para o trabalho docente é inócua e sem sentido pois

> Do ponto de vista dialético, a busca da natureza das coisas, enquanto processo analítico, conduz o entendimento ao nada, quer dizer, à abstração pura. A natureza seria aquilo que resiste ao outro, ou aquilo que é afirmado no processo total de mudança. O conceito de natureza, portanto, ou essência do ponto de vista dialético, supõe as demais determinações do ser, deixando de ser assim pura abstração, o nada, para ser concretude enquanto conjunto das determinações. A tentativa de afirmar uma determinação imutável da educação é idealista, não é materialista nem dialética (SÁ, 1986, p.25)

Concordamos com as reflexões trazidas por Sá, no sentido de que as transformações do modo de produção capitalista alteraram por completo as formas de organização do trabalho na escola e por isso o professor, assim como qualquer outro

trabalhador, também estaria sob o jugo do capital. Mas a existência da especificidade do trabalho docente é inegável, até porque todo atividade humana tem algo de especifico e particular que faz com que as formas de organização do trabalho tomem direções diferentes, apesar de todas se incluírem na produção e reprodução do capital.

Embora estas análises tenham sido desenvolvidas há mais de dez anos atrás, não podemos negar suas contribuições e partir destes apontamentos podemos concluir que existe sim uma natureza e especificidade do trabalho docente, manifesta por sua natureza não-material de produção, sua função de socialização do conhecimento historicamente adquirido pelos homens, sua interação com o aluno, que ao mesmo tempo pode ser sujeito e objeto de trabalho. Mas essas características não o impedem de ser perpassado pela lógica da organização do modo de produção capitalista. Pois o trabalho do professor também é explorado, ele também trabalho mais do que o necessário para sua sobrevivência e sua autonomia no controle do processo de trabalho há muito que vem sendo podada sucessivamente.

Além do que, o trabalho docente possui múltiplas determinações históricas, sociais e políticas e não pode ser compreendido de forma isolada, mas dentro do contexto do modo de produção em que está inserido. Assim sendo, nos últimos anos o sistema societal do capital sofreu muitas reviravoltas que repercutiram em todas as formas de trabalho assalariado dessa sociedade. Hoje é impossível analisar a questão da atuação do professor, sem nos reportarmos as novas formas de intensificação e precarização do trabalho no sistema capitalista contemporâneo.

1.2 – A Relação educação e trabalho no bojo da reestruturação capitalista

Durante o século XX, principalmente no pós-guerra, o capitalismo viveu seu ápice, sustentado principalmente pela produção fordista/taylorista e pelo Estado do bem estar social, que se fundamentavam na produção e consumo em massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades sociais, garantidas por um desenvolvimento sócio-econômico harmônico, progressivo e ilimitado. Até que na década de 1970 a associação de três fatores provocou a derrubada destas expectativas: estagnação econômica, desemprego progressivo e inflação acelerada. A combinação destes fatores resultou no declínio da satisfação e valorização do capital, culminando em mais uma, das muitas crises estruturais do modo de produção capitalista. Desse modo, tornou-se

necessário a reorganização do sistema produtivo de forma a garantir a funcionalidade e a reprodução sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2009; ANTUNES, 1999; FRIGOTTO, 1999; GENTILLI, 1998).

Em resposta a crise, era necessário uma metamorfose não só da produção material mas de todo sistema ideológico e político da superestrutura capitalista. Sendo assim, a urgência de se administrar mais uma crise cíclica proporcionou as condições históricas para o advento do neoliberalismo, cujos traços mais evidentes foram a ofensiva contra os trabalhadores, a privatização e desmontagem dos setores produtivos estatais. (ANTUNES, 1999).

As transformações advindas desse período de reorganização, resultantes principalmente da contraposição aos rígidos padrões de produção fordista/taylorista, é denominada por Harvey como regime de acumulação flexível. Este se fundamenta na flexibilidade dos processos de trabalho ocasionando uma alta capacidade para mudanças rápidas em resposta as instabilidades do mercado. Esse novo regime, nas palavras do Harvey (2002, p.140):

> Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas.

Além desses fatores, Harvey ainda afirma que existe um outro aspecto importantíssimo chamado por ele de “compressão do espaço-tempo” do mundo capitalista, onde ocorre uma quebra das barreiras temporais propiciadas principalmente pelo avanço tecnológico e a queda dos custos de transportes, que contribuem para que as decisões tomadas tanto na esfera pública e privada sejam difundidas em um espaço cada vez maior e em um tempo cada vez menor.

Dessa forma, o novo padrão de acumulação capitalista, passa a ser regido pelo capital financeiro, gerenciado pelo mercado e corporações autônomas globalmente integradas, onde o desenvolvimento das políticas internas e o desenvolvimento das economias nacionais estão submetidas aos interesses do capital internacional. Essa reorganização é profundamente desigual e afeta de forma totalmente diferenciada os paises menos desenvolvidos que dispõe de pouco conhecimento e aparato tecnológico

para incremento da produção, trazendo grandes prejuízos para a classe trabalhadora e favorecendo a precarização do trabalho (FONSECA, 2005).

Nesse novo regime o modelo de produção com maior capacidade de disseminação foi o japonês conhecido como toyotismo, assim denominado pois nasceu em uma fábrica da Toyota no Japão. Este combina exigências de qualidade e quantidade, contrapondo-se a divisão do trabalho e à especialização proposta pelo taylorismo através da polivalência, rotação de tarefas e do trabalho em grupos. De acordo com Antunes (1999) suas principais características são: produção definida em função da demanda, heterogeneidade, diversidade na produção, trabalho em equipe e flexibilidade das funções.

No Toyotismo o controle da qualidade dos produtos é acoplado ao próprio processo de produção, de acordo com uma estratégia denominada qualidade total, onde um grupo de funcionários é incentivado a discutir o desempenho e qualidade do trabalho realizado, objetivando maximizar a produtividade e lucratividade através da detecção precoce de erros na produção. Em troca, os trabalhadores recebem uma irrisória participação nos lucros na empresa. Essa estratégia provoca um nível de envolvimento dos trabalhadores bem mais acentuado que na produção fordista, intensificando o trabalho e aprofundando os níveis de subordinação ao capital.

Antunes (2004, p.346) ressalta que a organização do trabalho no toyotismo apresenta uma "base de sustentação ideológica" que interfere não apenas na objetividade dos trabalhadores, mas também em sua subjetividade – sua consciência de classes, seus valores, ou seja o toyotismo penetra e influencia todas as esferas da vida do trabalhador "consegue capturar a subjetividade operária em seu desenvolvimento não apenas formal, mas real". Apesar de um tanto minimizada pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas e separação entre a elaboração e a execução, é sob o toyotismo que a "alienação/estranhamento do trabalho encontra-se, em sua essência, preservada".

Esse processo de transformação e reestruturação capitalista ocorreu de maneira totalmente desigual entre os paises do mundo, de forma que os trabalhadores dos paises menos desenvolvidos economicamente, como os da América Latina, foram os mais afetados pelos altos níveis de precarização e desemprego. No Brasil esse movimento só passa a se desenvolver intensamente a partir de 1990, através da assimilação das idéias

oriundas do Toyotismo, e das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

A flexibilidade do trabalho aliada à mobilidade do mercado favorece o aumento da pressão na classe trabalhadora, principalmente devido a rápida destruição de postos de trabalho e crescimento do chamado desemprego estrutural. O que conduz ao enfraquecimento do poder sindical, desregulamentação de direitos sociais e trabalhistas, redução do quantitativo do operariado fabril; incremento a terceirização e estimulo ao trabalho precário e parcial.

Nesse sentido, novas formas de subsunção, controle e cooptação dos trabalhadores são gestados em meio a rupturas e continuidades de uma nova forma flexibilizada de produção capitalista. A sensação ilusória de maior autonomia no processo de trabalho leva um domínio ainda maior da subjetividade dos trabalhadores criando um quadro de conformismo e adaptação às novas exigências do capital. No campo educacional a realidade é a mesma, principalmente porque existe uma estreita relação que se estabelece entre a formulação da política educacional e as demandas postas pelas organizações representativas do setor empresarial referentes à questão da adequação da força de trabalho as novas exigências do sistema societal do capital.

Dessa forma, no auge do modo de produção fordista e do Estado do Bem Estar Social, os sistemas educacionais eram considerados a chave para a democratização do conhecimento, que viria associado ao fim das desigualdades sociais, assegurando o pleno emprego e contribuindo para o avanço do desenvolvimento da economia capitalista. Nessa perspectiva existia o que Pablo Gentilli (1998) chamou de " promessa da escola como entidade geradora", essa promessa visava a criação de métodos e técnicas para favorecer um mercado de trabalho até então em expansão, onde a formação escolar era um elemento fundamental e estruturante do capital humano. De acordo com Frigotto (1998) o investimento em capital humano era a resposta para resolução de todos os conflitos gerados pelo subdesenvolvimento e desigualdades regionais, sejam eles internacionais, regionais ou individuais.

Com a queda dos paradigmas de pleno emprego e desenvolvimento socioeconômico harmônico e progressivo para todos, era necessário a criação de uma nova perspectiva educacional que pudesse responder as demandas desse novo modelo

de acumulação flexível. Nesse sentido a educação passaria a ter um papel fundamental no êxito das novas formas de organização produtiva, de forma a garantir a formação e qualificação necessária as novas especificidades do mercado.

Esta formação estaria voltada para produção de competências para gestão de qualidade, produtividade e competitividade, na qual o indivíduo conseguiria atingir um alto nível de empregabilidade, isto é, a educação deverá fornecer ao individuo a capacidade de se tornar um trabalhador pronto para todos os caprichos, alterações e mudanças em seu posto de trabalho e mais importante que isso, ele deverá também estar disponível para todas "as necessidades" de seu empregador e sua empresa. (ANTUNES, 2003; FRIGOTTO,1998; MACEDO, 2000).

Todos estes parâmetros sofrem influência, nesta nova etapa de acumulação capitalista, dos chamados organismos multilaterais, o Banco Mundial, Banco interamericano de Desenvolvimento (BID) e as agências da Organização das Nações Unidas (ONU). De forma que as estratégias destes importantes interlocutores giram em torno da redução das despesas do Estado no financiamento da educação pública, evidenciadas por políticas de caráter utilitarista que desfragmenta e desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis. Assim, a qualidade da educação passaria a ser definida por um modelo de gerência capaz de utilizar de forma eficiente insumos escolares como bibliotecas, livros, materiais tecnológicos e etc, em detrimento da valorização dos trabalhadores docentes, isso através das estratégias de descentralização e flexibilização da estrutura do ensino, objetivando diminuir os custos sociais dos governos com a educação. (FONSECA, 1998; DOURADO, 2002)

Desta forma, nos últimos anos várias reformas e transformações vêm ocorrendo no sistema educacional com o objetivo de atender as novas demandas do sistema capitalista. A década de 1990 foi o expoente desse processo que se iniciou com a Reforma de Estado, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999 – 2002). Seu intuito era de melhorar a alocação dos recursos estatais, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático (PEREIRA, 1997). Contudo, sabemos que a eficiência e a falta de burocracia não se concretizaram, pelo contrário. Esta Reforma veio para adequar a administração pública brasileira a novas exigências da economia globalizada, regida pelos princípios do neoliberalismo, onde a implantação da lógica do mercado se estende as instituições, sejam elas sociais, culturais ou políticas.

As mudanças educacionais realizadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado. A qualidade da educação escolar resultaria de uma revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa. Ambas as reformas – educacional e do Estado- são expressões da lógica excludente do atual padrão de acumulação capitalista.

Hypolito (2009) afirma que de modo geral as políticas educacionais brasileiras incluem quatro vertentes principais: 1º - um sistema de avaliação, baseado em provas nacionais; 2º Reformas visando a organização em torno de um currículo central (nacional ou regional); 3º Criação de programas aligeirados e desqualificados de formação e atualização docente (educação a distância, curso Normal Superior) e 4º Crescente desresponsabilização do Estado com a educação pública através de uma gestão financeira descentralizada. Isso devido a credibilidade na premissa de que a instituição escolar pública é absolutamente ineficiente na realização de sua função social e para ganho de qualidade e eficiência nesse sistema é necessário a implantação de estratégias baseadas em experiências que obtém sucesso advindas do mercado. Ao transferir o controle público da educação e da escola para o mercado, ocorre uma redução da autonomia da educação em relação a economia. Dessa forma a escola passa a ser cada vez mais gerida, regulada e avaliada pelos critérios técnicos da eficiência e produtividade, já que o comando do pensamento educacional passa ser regido pela lógica econômica.

Um exemplo atual desta perspectiva é a recente proposta encabeçada pelo governo do Estado de São Paulo como forma de garantir a melhora na qualidade da educação: o programa de valorização pelo mérito, que baseado nos programas de progressão de funcionários de grandes empresas privadas, admite uma política de ganhos individuais para os professores como forma de melhorar a eficiência do sistema escolar através da meritocracia. Trata-se de um modelo de "gestão moderna" baseada nos padrões culturais individualistas e competitivos do mercado capitalista. O qual desmerece o papel político e conscientizador da escola, prega o puro pragmatismo em sala de aula e esta fundamentado em uma competitividade exacerbada como forma de se atingir altos níveis de qualidade na educação.

Nessa concepção, no processo de formação dos professores, os saberes docentes são substituídos pelas "competências", com o objetivo de propor modelos de formação que levem o professor a adequar-se aos novos modelos da acumulação flexível capitalista. De acordo com Noronha (2008, p.36),

> o modelo das competências passa a valorizar os componentes subjetivos e intersubjetivos, uma vez que os novos paradigmas de produção remetem a exigências do tipo: participação na gestão da produção, trabalho em equipe, envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, tudo isso sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais.

Essa autora ainda afirma que a competência pode ser entendida como a capacidade do professor de transformar seus conhecimentos em ação, ou seja, não há reflexão, mas apenas a "substituição dos conteúdos do conhecimento pelo saber-fazer e pelo saber-agir, transformando a relação pedagógica em um ato puramente operacional" (NORONHA, 2008 p.37).

Todos estes fatores nos permitem concluir que o atual contexto da relação educação e trabalho é marcada pela cisão entre seus fundamentos histórico-ontólogicos, configurando uma educação voltada para criação de valores e atitudes que contribuam para continuidade do sistema societal do capital. O advento do modo capitalista de produção tornou o trabalho, expressão da práxis - atividade transformadora consciente, em apenas um meio de existência, um dos componentes de produção econômica e a educação foi reduzida aos métodos e técnicas necessárias para qualificação dessa força de trabalho para produção e reprodução do capital.

Assim, os processos educativos, principalmente os institucionais, estão subordinados aos interesses do capitalismo contemporâneo e tendem a contribuir para continuidade da lógica alienante dessa sociedade, marcada por um contexto de profundas desigualdades sociais e exploração humana. Nessa ótica de formação para inserção no mercado de trabalho ou para a empregabilidade, o espaço para discussão e tomada de consciência dos aspectos contraditórios do sistema capitalista é reduzido, ou como acontece na maioria dos casos, é abolido do currículo escolar.

Nessa era de reestruturação capitalista, a relação educação e trabalho torna-se ainda mais contraditória, suscitando uma gama de questões sobre o verdadeiro papel da formação educacional nos dias atuais, pois qual o sentido de se preparar o indivíduo para o mercado de trabalho se o desemprego cresce de maneira assustadora? Qual o

sentido de uma educação voltada para empregalidade, se não existe postos de trabalho? Qual o verdadeiro papel da educação no capitalismo contemporâneo?

Desse modo, é importante pensar que mesmo subordinada e perpassada pela lógica reprodutivista do capital, a escola traz em si o potencial para transformação social e a construção de uma nova sociedade. De acordo com Gramsci (1978), a escola para transformação social deve ser calcada no trabalho como principio educativo, não no sentido de preparar para o mercado de trabalho, mas no sentido de trabalho como práxis e humanização. Para isso, as dicotomias entre trabalho intelectual e manual, teoria e prática devem ser extintas, e a escola deve ser universal e única para todas as classes sociais, onde o objetivo principal é construir a autonomia intelectual e a consciência política dos educandos. Além disso, é importante que se tenha a visão de que o processo educacional deve estar relacionado a todas as esferas da vida, onde a educação deve se constituir a partir de uma rede de relações entre várias instituições.

Para Mészáros (2005) a escola é um espaço calcado sobre a base das contradições da produção das relações sociais do sistema societal do capital e devido a isso possui vários limites que impedem o avanço da socialização de um conhecimento que forneça ao indivíduo autonomia intelectual, cultural e uma consciência política. Segundo o autor a idéia principal de uma educação para além do capital se baseia na universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora. Para isso é preciso se desconstruir e reconstruir a escola e a sociedade simultaneamente

> O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema...é por isso que hoje o sentido da mudança educacional não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. (p.35)

Dentro dessa lógica de avanço para uma nova sociedade e consequentemente uma nova educação, não podemos negligenciar o papel fundamental dos atores sociais envolvidos no trabalho educativo das instituições escolares, dos quais destaco os trabalhadores docentes, os quais dia após dia lutam para sobreviver e contribuir para a difusão do conhecimento para a humanidade, seja ele sob os moldes da ideologia capitalista ou não. Dessa forma, é necessário analisar e compreender o impacto desse processo de reestruturação econômica, política e educacional no interior da escola e

consequentemente no trabalho docente, para que possamos avançar no sentido de construir um novo sistema educacional, que contribua para o fim da desigualdade e exploração humana propiciada pelo modo de produção capitalista.

1.3- A intensificação do trabalho docente

O entendimento do movimento dialético da constituição e desenvolvimento do trabalho docente, suas contradições e tensões desenvolvidas ao longo de sua história no sistema societal do capital, nos revela uma série de questões sociais, culturais, econômicas, políticas e ideológicas que determinam as atuais práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

A atuação do professor é historicamente marcada pelos processos de expansão da educação institucionalizada, resultantes do controle efetivo dos sistemas educacionais brasileiros pelo Estado, a feminização e a precarização de suas condições de trabalho. O aumento das instituições escolares no século XX, abriu as portas para inserção da mão de obra feminina no trabalho docente. As mulheres eram vistas como ideais para o desempenho das atividades de ensino-aprendizagem, devido as suas habilidades e saberes inatos como a maternagem e o trabalho doméstico, os quais contribuiriam para o educar de crianças e jovens. Aos poucos os homens foram abandonando a docência e a mulheres passaram a cada vez mais se interessar por ela. De forma que o magistério tornou-se símbolo de ascensão social para o gênero feminino, passando a ser constituído quase que exclusivamente por elas. (ALMEIDA, 2004; SILVA, 2006).

A feminização do magistério foi associado a necessidade de uma maior racionalização e controle dos processos de trabalho desempenhados no interior da escola. Segundo Hirata (2002) é de acordo com o sexo de seus trabalhadores que a empresa executa suas políticas de controle e existe uma natureza diferenciada em relação a esse controle para homens e mulheres. Apple (1988) afirma que quanto o maior o número de mulheres em uma determinada ocupação, maior a sua transformação. Geralmente ocorre uma queda na remuneração e o trabalho passa a ser considerado desqualificado, necessitando de um controle externo. A feminização, consequentemente, vem associada a precarização do trabalho desempenhado, o que

torna gênero outro conceito importante no processo de compreensão da natureza e especificidade do trabalho docente.

Assim sendo, no século XX, na tentativa de sustentar a acumulação do capital, o Estado introduz o mesmo espírito de "gestão científica" dos moldes produtivos do taylorismo/fordismo no interior da escola, favorecendo o movimento do tecnicismo pedagógico. E o trabalho docente passa a depender inteiramente dos processos de racionalização e controle da gestão administrativa do mercado capitalista marcados pela separação entre concepção e execução, desqualificação e perda do controle de seu próprio trabalho (SILVA, H.L.F, 2006; CONTRERAS, 2002).

A crise do fordismo/taylorismo e o "nascimento" da era da acumulação flexível expõe a olho nu os limites e contradições do sistema capitalista manifestas no bojo de uma globalização excludente que maximiza o desenvolvimento desigual e o monopólio privado da ciência e tecnologia, provocando a destruição dos postos de trabalho resultando na chamada síndrome do desemprego estrutural, precarização do trabalho, e abolição dos direitos sociais (FRIGOTTO, 1998).

O advento de uma nova configuração da produção capitalista impõe a necessidade de um movimento de reestruturação educativa manifestas principalmente pelas reformas educacionais dos anos 1990 que mais uma vez repercutem de maneira direta nas formas de gestão e organização da escola pública.

Todo esse movimento de reformas afeta diretamente a atuação dos professores, trazendo novas exigências e resultando em uma maior intensificação de seu trabalho. Onde o docente passa a ter que dedicar mais tempo à escola, dentro e fora da sala de aula, surgem novas demandas na gestão escolar devido aos padrões de eficiência e excelência preconizados pelo Estado. Além disso, ainda existe a falácia[4] da necessidade de qualificação ou requalificação, que os docentes têm que buscar por conta própria

[4] Aqui utilizamos o termo falácia, pois a preocupação com a formação do professor deveria ser tratada de forma mais séria e coerente pelo Estado. Torna-se uma falácia dizer que tais reformas e projetos se propõem a oferecer condições para que estes docentes possam se aperfeiçoar com qualidade, uma vez que o pensamento está fundamentalmente ligado à finalidade, ou seja, o foco não é processo de formação e aprendizagem dos docentes, mas o produto. Ademais, as "formações" apoiadas sob esta ótica fortalecem a prática e o pensamento tecnicista: os docentes são "formatados" para lidar com os modelos de ensino e gestão, por exemplo. Ou seja, a qualificação profissional passa pela responsabilidade do Estado, o qual deveria oferecer as condições mínimas necessárias para que a qualificação ocorra efetivamente.

para melhorar os padrões de ensino e da escola. Soma-se a isso as péssimas condições de trabalho devido, entre outras coisas, ao excesso de alunos por turma, falta de infraestrutura adequada, falta de equipamentos, livros, entre outros (OLIVEIRA, 2002).

Assim sendo, os trabalhadores da educação vem sofrendo profundas transformações em suas condições de vida e trabalho. De forma que o completo entendimento da natureza e especificidade do trabalho docente só pode se concretizar na compreensão dessas novas formas de exploração do trabalhador desenvolvidas na sociedade capitalista contemporânea e sua relação com seu local de trabalho – a escola.

Essas alterações significativas da organização e a gestão escolares, advindas da adequação do modo de produção capitalista a nova era de acumulação flexível, provocaram uma reconfiguração em alguns aspectos essenciais do trabalho docente, principalmente: sua identidade de classe, o controle em seu processo de trabalho e as formas de contratação dessa força de trabalho. Nesse sentido, é necessário retomarmos a análise da natureza e especificidade do trabalho docente tomando como pano de fundo as metamorfoses do capitalismo contemporâneo, para que possamos avançar na compreensão de todo esse processo de reestruturação e intensificação da atuação do professor na escola.

Um dos pontos polêmicos em todo esse movimento é a definição da classe social a qual os professores pertencem. De acordo com a teoria marxiana, no sistema capitalista as classes sociais são definidas por meio de sua inserção no processo produtivo e através da forma de apropriação da riqueza social. A partir daí ocorre a produção das condições materiais de existência que dão base para sustentação da posição social e as reais concepções de vida e mundo do indivíduo. Dessa forma a classe social do indivíduo condiciona seus reais interesses e é o ponto de partida de sua conduta, pois a inserção no processo de produção traz elementos para organização de todas as esferas da vida (MARX, 1997, 2008).

As classes fundamentais podem ser definidas basicamente como aquelas proprietárias dos meios de produção e os não proprietários, que possuem exclusivamente sua força de trabalho. E de forma intermediária temos o que Marx chamou pequena burguesia ou classe média, que incluem os profissionais liberais, os

pequenos empresários e pequenos proprietários. A caracterização de uma classe social não é algo simples, pois mais que identificação das pessoas umas com as outras formando um grupo é necessário um posicionamento político por parte desse grupo. Pois, à medida que, existe apenas uma ligação local através de condições econômicas, modo de vida ou cultura sem uma organização política não há efetivação da classe social (MARX, 1997).

O trabalho docente foi historicamente constituído dentro do estigma da chamada classe média. No entanto, Kênia Miranda (2006), ao analisar as repercussões das transformações contemporâneas no processo de trabalho docente, nos alerta de que nos últimos anos a categoria docente, que antes era composta quase que exclusivamente pela "classe média", hoje é oriunda da classe trabalhadora mais explorada e precarizada. Além disso, a organização do trabalho educativo de acordo com os padrões neoliberais do mercado configura um processo de desqualificação dos professores, onde ocorre a progressiva perda de seu reconhecimento e valorização pela sociedade. Ocorre assim uma degradação de suas condições de trabalho, o professor não é mais um "mestre-escola" que controla seu próprio processo de trabalho e tem liberdade para executá-lo da forma que lhe aprouver. Ser professor hoje, é ser um trabalhador, que como qualquer outro no sistema societal do capital, vende sua força de trabalho para uma instituição educacional, seja ela privada ou estatal. É ser assalariado, e não possuir os meios de produção, com pouco ou nenhum controle sobre seu processo de trabalho. Dessa forma nos atuais moldes da sociedade capitalista o docente é parte da classe trabalhadora.

No entanto, há uma resistência por parte dos professores em se identificar como trabalhadores, tomando esta identificação como algo negativo e indesejável. A maioria prefere se qualificar como "profissional" e não trabalhador. Ao se considerarem profissionais, os trabalhadores docentes negam uma identidade política e de classe, tornando-se passivos e conformados diante do discurso ideológico do Estado, aceitando as alterações em seu processo de trabalho, inclusive, acreditando que essas vieram para melhorar sua "competência profissional" e a própria qualidade da educação.

Marx (1985) assinala que a dominação do capital une a grande massa de trabalhadores através de situações e interesses comuns. Dessa forma essa massa já é, diante do capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na medida em que vão

ocorrendo reuniões e organizações onde os interesses defendidos se tornam os interesses de toda classe para si, a consciência de classe se torna real. Isso pressupõe a compreensão que não existe um movimento social de classe que não seja ao mesmo tempo um movimento político, pois a luta entre classes é uma luta política.

De acordo com Angela Mascarenhas (2002) na atual conjuntura de organização do mundo do trabalho, existe uma vasta gama de elementos que estão presentes na constituição da identidade política da classe trabalhadora. A própria constituição desta classe esta mais diversificada e complexificada, agrupando hoje um grande contingente de trabalhadores em situação de pobreza. Mesmo com as mudanças ocorridas, os trabalhadores de hoje ainda apresentam uma grande capacidade de transformar e construir uma alternativa a sociedade desigual vigente.

Nesse sentido, o professor deve reconhecer-se como um trabalhador inserido no mundo do trabalho do capitalismo, mas não pode ler o trabalho e o próprio trabalhador da forma deturpada que o capital forja. Ser trabalhador é muito mais que ser profissional, pois o trabalhador é o contraponto do capital, apenas ele tem o poder para mudar a estrutura societal como esta definida. Ao negar sua identidade de trabalhador, o docente, perde seu potencial transformador, de contraposição, de colaborar para a contra hegemonia, tornando-se apenas um perpetuador da ideologia dominante. É duplamente alienado, pois aliena a si próprio e os próprios alunos por meio da reprodução dos interesses do capital.

Um segundo aspecto evidenciado neste processo de reestruturação educativa é o controle parcial do processo de trabalho, manifesto principalmente pela divisão entre a elaboração e execução do trabalho docente. As novas políticas educacionais aparecem sob um discurso de aumento da autonomia escolar, mas escondem em seu bojo uma complexa teia que favorece um rígido controle pedagógico, manifesto principalmente através da centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino, da tentativa de definição do conteúdo do oficio do professor mediante a inserção de “novos programas” curriculares que chegam à escola através dos manuais escolares, que se transformam de meros auxiliares em guias de ensino. (CORREIA; MATOS, 1999).

Esses “novos programas”, que atualmente podem ser exemplificados através da definição do currículo nacional de acordo com parâmetros ou referenciais pré-definidos,

pacotes pedagógicos para “qualificação” dos professores, controle do livro didático e etc, são também utilizados como forma de o Estado controlar com mão firme o cotidiano escolar. (HYPOLITO, 1999).

Esse controle da atuação do professor em sala de aula através do pré-estabelecimento e unificação dos conteúdos escolares, independente das características históricas e socioeconômicas da região onde a escola esta inserida, provoca também a expropriação dos saberes docentes, que passam a ser substituídos por guias e manuais de ensino previamente definidos. Bonfim (2008) nos alerta que 145 cidades brasileiras, a maioria do Estado de São Paulo, as escolas públicas estão substituindo os conhecimentos dos professores por apostilas padronizadas das empresas Objetivo, Editora Curso Oswaldo Cruz – SOS e Anglo. Trata-se de um movimento de terceirização da educação que vem sido empreendido no sentido de gerar uma maior “produtividade” no ensino público. Além desse aspecto, ocorre uma reconfiguração no processo de formação dos professores, no qual são ofertados cursos de baixa qualidade em um espaço de tempo curto, geralmente na modalidade à distância, favorecendo uma formação altamente precarizada e de baixa consistência acadêmico-científica.

A divisão do trabalho se constituiu como componente histórico-social indispensável à consolidação do seu controle. O trabalho dividido é facilmente controlado, coordenado e mais produtivo e, consequentemente, mais alienado, pois não permite o desenvolvimento integral do trabalhador nem do trabalho. A cisão entre concepção e execução dos processos educativos levam a expropriação dos saberes docentes que aliado ao esfacelamento do trabalho do professor em múltiplas funções dentro e fora da sala de aula, faz com que a tomada de consciência do trabalho como um todo não aconteça. E, assim, o professor fica alienado da compreensão do papel do seu trabalho na sociedade em que está inserido e na formação de seu aluno.

Marx (1985) afirma que a divisão do trabalho faz com que o este perca seu caráter especial e integral. O trabalho torna-se atividade desprovida de sentido, na medida em que seu processo é esfacelado e distribuído aleatoriamente entre diversos trabalhadores, que perdem a compreensão sobre o quê estão fazendo e o porquê. Como já foi dito anteriormente, o trabalho para a teoria marxiana é práxis, ação transformadora consciente, o que pressupõe a unidade entre teoria e prática. Teoria é a

reflexão sobre a realidade e prática, a ação refletida pensada; uma não deve existir sem a outra. Não basta apenas teorizar o mundo; é necessário atuar sobre ele e transformá-lo. Em Marx, teoria e prática são indissociáveis. E a escola deve extinguir esse tipo de dicotomia se quiser avançar no processo de socialização do conhecimento e na contraposição a exploração propagada pelo sistema capitalista.

As exigências de flexibilização do trabalhador culminaram no terceiro aspecto do trabalho docente contemporâneo: o aumento do número de professores contratados de forma precarizada. Miranda (2006, p. 6) aponta três tipos básicos de contratos da força de trabalho docente na rede pública na atual etapa da acumulação flexível: o professor efetivo, o temporário e o precarizado. De acordo com a autora:

> O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório- pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino – sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário...Com relação às formas de contratação na rede privada temos os professores-horistas, que podem estar trabalhando baseados na CLT ou não.

As configurações das formas de contratação existentes no mundo do trabalho docente influenciam a política salarial do setor publico, de forma que o salário dos professores são diferenciados de acordo com a carreira, o tipo de contrato (efetivo ou temporário), o cargo, regime de trabalho, tempo de serviço, investidura de cargos de confiança, gratificações devido a titulações, entre outras (OLIVEIRA, 2002). De forma que grande parte dos trabalhadores docentes são mal remunerados e recebem um salário que não é suficiente para suprir as condições materiais mínimas para sua sobrevivência.

Essa questão se torna mais complexa quando se trata dos educadores que atuam no setor público, que ao invés do capitalista tem como patrão o Estado. Assim elementos considerados importantes no processo de constituição do salário no sistema societal do capital como: lucro, processos inflacionários e concorrência intercapitalista, não se configuram como fundamentais na definição da remuneração dos docentes (SILVA, H.L.F, 2006). Isso porque o Estado não possui apenas a educação como sua única e exclusiva preocupação. Ele deve ser capaz de gerenciar outros setores de serviços a população, sendo que existe uma definição do padrão de qualidade mínimo aceitável que baliza o quantitativo de recursos aplicados a cada setor, para que, pelo

menos teoricamente, não falte financiamento a nenhum dos compromissos estatais assumidos. Os salários pagos aos trabalhadores do setor público estão inclusos nesse referencial mínimo estabelecido (CODO, et al, 1999).

Em uma tentativa de estabelecer um padrão mínimo aceitável de remuneração para os trabalhadores da educação pública, em 2008, a Lei nº 11738 regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, no entanto, apesar de se constituir uma lei federal, muitos estados e municípios brasileiros tem se recusado a cumprir o piso especificado. De forma que um grande número de professores ainda não foram contemplados por esse "avanço" (ou não) em termos salariais.

O assalariamento dos trabalhadores do magistério é uma questão complexa e polêmica pois alguns autores (SILVA JUNIOR, 2002; CODO et al, 1999) consideram que as formas de organização do trabalho docente sequer atingiram as condições mínimos de assalariamento de outros setores produtivos. Nessa perspectiva Codo et al (1999, p.222, 223) a partir de um estudo realizado sobre as discrepâncias salariais dos docentes brasileiros perceberam que:

> - Existe uma disparidade enorme nas remunerações declaradas pelos professores e que não mantém nenhum tipo de relação com o trabalho que desenvolvem e nem com os requisitos necessários para realização de trabalho...
> - Existe situação de iniqüidade quanto a remuneração dos professores em todas os sentidos: quando se compara o valor da remuneração com o valor do trabalho, quando se compara a remuneração percebida pelos professores com a remuneração percebida por outros cargos com exigências de trabalho similares, quando se compara a remuneração percebida pelos professores com outros professores.

Além disso, estes autores verificaram que uma grande parte dos trabalhadores docentes sequer tinham condições materiais de adquirir uma cesta básica, devido a dificuldade de dividir seus parcos recursos financeiros entre o consumo de itens fundamentais a sua sobrevivência como: alimentação, transporte, moradia e etc e manter sua nível de atualização adquirindo insumos básicos para o trabalho: livros, jornais, revistas, internet e cursos de qualificação.

Essa desvalorização salarial obriga os educadores a prolongarem sua jornada de trabalho em uma tentativa desesperada de suprir suas necessidades vitais básicas. Sendo

que um mesmo professor pode trabalhar sob dois ou mais vínculos empregatícios: ele pode ser um professor efetivo da rede estadual de manhã, um temporário da rede municipal a tarde e um precarizado, dando aulas em um cursinho pré-vestibular a noite. Resultando em um processo de incremento de sua sobrecarga de trabalho que repercute em todas as esferas de sua vida, rouba seu tempo de convívio com a família, o tempo que poderia ser destinado ao lazer, e até mesmo aquele destinado a sua alimentação ou horas de descanso o que pode trazer conseqüências diretas para sua saúde.

Outro elemento que tem se mostrado importante no processo de intensificação do trabalho docente é a inserção das tecnologias no âmbito de atuação do professor. No escopo do atual processo de reconfiguração capitalista, também conhecido como globalização da economia, esta a chamada revolução científico tecnológica, que traz como mote a superação das distâncias geográficas e das desigualdades sociais através do conhecimento tecnológico. Nesse sentido, a qualidade da educação passa a corresponder, também, ao emprego desses recursos, conhecidos como TIC´s, como forma de tornar os conteúdos oferecidos mais atrativos e menos necessária a presença do próprio professor.

De acordo com Oliveira (2002), a utilização dessas tecnologias podem se traduzir na necessidade de uma maior dedicação ao trabalho, principalmente devido ao fato de que a maioria dos professores não detêm o conhecimento necessário para a utilização destes recursos, sendo preciso realizar cursos de formação continuada fora do horário de expediente, comprometendo seu tempo livre e expandindo seu trabalho para além do campo pedagógico, aumentando seu tempo de trabalho sem as devidas compensações em seu salário.

Além do que, essas modificações e recursos técnico-cientificos são inseridos sem uma devida reflexão por parte da comunidade docente, fugindo de suas dimensões econômicas, políticas e sociais. Parte-se da premissa de que estes novos métodos, técnicas e tecnologias podem contribuir para construção de uma nova educação brasileira, mais eficiente e menos onerosa para o Estado. Barreto (2004) destaca que o uso das TIC como metodologia de ensino-aprendizagem permite ao Estado ser mínimo no que se refere a investimento, pois economiza materiais pedagógicos e a própria formação do professor passa a ser realizada em cursos a distância, as EAD´s, e máximo

no que se refere ao controle da educação. Existe ainda a pressão ideológica que incide sobre os docentes, os quais se sentem obrigados a aceitar essas inovações, pois qualquer objeção pode ser interpretada como contrária a qualificação e melhora da eficiência da educação pública.

Dessa forma o processo de reestruturação da economia capitalista provocou uma reconfiguração reflexa nas formas de organização e gestão da escola que culminaram em diversas transformações no processo de trabalho docente, dentre as quais foram destacadas: a classe social dos professores, o controle parcial de seu processo de trabalho manifesto pela dicotomia entre elaboração e execução, a flexibilização das formas de contratação da categoria docente e por fim a implementação de novas propostas pedagógicas voltadas para inserção de novas tecnologias no âmbito da metodologia de ensino da instituição escolar, como uma das formas de melhorar a produtividade docente e a eficiência do processo ensino aprendizagem.

Todos estes elementos vem envoltos em uma teia burocrática que aumenta as imposições de atividades dentro e fora da sala de aula, provocando uma exacerbação nas horas trabalhadas pelos docentes, intensificando e precarizando suas condições de trabalho, comprometendo todas as esferas de sua vida. Nesse contexto, Miranda (2006) traz novas contribuições para análise da especificidade do trabalho docente. A autora alerta que diante da nova problemática envolvendo os trabalhadores docentes na nova era da acumulação flexível, é necessário refletirmos sobre a natureza do trabalho educativo com o auxilio das categorias de subsunção formal e real de Marx.

Neste século, o trabalho do professor ainda continua como parte da produção imaterial, no entanto, devido a todo esse movimento de reestruturação da educação, as duas formas de realização dessa produção já existem na atual configuração do trabalho docente. Isto é, nas aulas presenciais o produto da trabalho docente continua sendo produzido e consumido ao mesmo tempo, no entanto, devido ao crescimento e expansão assustadora dos cursos de educação a distância, propiciados pelo grande avanço tecnológico atual, o grau de objetivação do trabalho do professor se maximizou e nesse atuação pedagógica, o produto do trabalho docente se separa do consumo e se torna uma mercadoria para ser vendida como um objeto qualquer.

Além deste aspecto, Miranda (2006) salienta que o professor não é mais dono de um saber inalienável, não possui mais autonomia para controlar a execução de seu trabalho e só pode realizar sua função na forma de trabalho assalariado, seja como empregado do Estado ou do setor privado. Todos estes aspectos evidenciam que houve um aumento no grau de subsunção do trabalho docente ao capital, o que indicaria que estamos vivendo um processo de passagem de sua subsunção formal à subsunção real, o que ela denomina de subsunção proto-real do trabalho docente.

Para Marx (1978) a subsunção formal ao capital é aquela onde o trabalhador passa ter que vender sua força de trabalho ao capitalista para garantir sua sobrevivência. A subsunção formal diz respeito ao processo de assalariamento, no qual o trabalhador passa a ser pago para trabalhar de acordo com os interesses de outros, não mais o seu, estando a serviço do capital. Essa é a base da exploração capitalista. Já a subsunção real estaria relacionada com a utilização dos recursos tecnológicos na produção. O homem se transforma em elemento de mediação entre o objeto e a máquina, e então o trabalho vivo é transformado em acessório do morto. O trabalhador é dessa forma coisificado e passa a ser menos valorizado do que a máquina que ele controla em seu processo de trabalho.

Esse processo de encaminhamento da subsunção formal à real do trabalho docente ao capital, pode ser evidenciada nos documentos do Banco Mundial concernentes a educação. Para essa agência financiadora, a atuação do professor em sala de aula é o elemento menos relevante no processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1998). De forma que para se efetivar e conseguir altos níveis de aproveitamento escolar a escola deve focar na melhor alocação de insumos escolares, dentre os quais, os recursos tecnológicos são os mais ovacionados, como a chave para se aumentar a produtividade docente e para formação de mão-de-obra qualificada para o mercado capitalista.

Dessa forma, no contexto do avanço da ideologia neoliberal na educação e em nome de uma maior eficiência e produtividade na escola pública, o trabalhador docente é sobrecarregado com diversas atividades burocráticas e administrativas, além das prescritas para sua função e seu trabalho passa a ser apenas o executor de determinadas atividades, sem reflexão. Assim, ao ter seu trabalho regido pelo mercado, de acordo

com os padrões de eficiência e produtividade do neoliberalismo, o docente perde ainda mais sua autonomia, sua liberdade, sua consciência, não há tempo para refletir, planejar, analisar sua própria prática. Enfim, o trabalho do professor passa a ser pensado e planejado pelo Estado de acordo com os interesses ideológicos dominantes, cabendo ao docente apenas executá-lo. Nesse contexto, não podemos deixar de refletir sobre outro importante aspecto evidenciado no trabalho docente nos últimos tempos: a alienação.

Trabalho alienado em Marx pode ser definido como o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho realizado, ao produto do trabalho e a ele mesmo. Entendemos que o estranhamento é o afastamento do homem de sua essência humana, é a sua conversão em coisa, sua reificação. O trabalho não é mais a manifestação da vontade intrínseca do indivíduo, mas se torna externo, não faz parte da natureza do trabalhador. Traz um sentimento de sofrimento ao invés de bem estar, o trabalhador não está mais livre para manifestar seus desejos e satisfazer suas necessidades através de sua própria produção, mas aprisionado, contrafeito, física e emocionalmente deprimido. (MARX, 2001).

O processo de alienação do trabalho tem quatro aspectos principais (MARX, 2001):

1º - aliena a natureza humana, pois o trabalhador é degradado material e espiritualmente já que, ao vender sua força de trabalho, realiza um trabalho que não faz parte de sua essência; ele já não trabalha para si mas para outra pessoa. Não há espontaneidade, não há criação; o que existe é um trabalho forçado, controlado e engessado, que não o realiza, mas o torna insatisfeito e infeliz.

2º - o trabalho torna-se alheio e hostil ao trabalhador – este produz algo que não lhe pertence, que não satisfaz suas necessidades, de cujo produto não é dono, mas produz para outros.

3º - converte a vida genérica humana em uma forma estranha, em apenas um meio para a existência individual. O indivíduo em toda a teoria marxiana é compreendido, antes de tudo, como ser social, sendo somente através da sua

sociabilidade que ele se realiza. Vida individual e vida genérica entrelaçam-se uma influenciando e sendo influenciada pela outra:

> a individualidade humana constitui-se no âmbito de uma totalidade, a realização do ser genérico e essa realização passa amplamente pela capacidade de realização de trabalho do ser individual/social. Mas por ser social o individuo para desenvolver seu potencial de humanidade precisa de determinadas condições sociais e é aqui que nos deparamos muitas vezes com sérios entraves à constituição desse ser humanizado. (MASCARENHAS, 2002, p. 55)

Assim sendo, o homem, por não ter condições sociais adequadas para sua sobrevivência, submete-se à exploração capitalista e o trabalho, que antes era a manifestação e reprodução da vida da espécie humana, uma atividade vital consciente, torna-se alienado e deixa de ser uma atividade de vida passando a ser apenas meio de vida, apenas um meio de manter sua existência individual, fazendo com que o homem perca o vínculo com a natureza e com a sua essência humana genérica. A vida individual torna-se mais importante que a vida da espécie humana.

O individualismo, bastante pregado e difundido pela ideologia burguesa, permite-nos compreender claramente este terceiro aspecto do trabalho alienado. O ser humano passa a orientar-se no sentido de satisfazer necessidades cada vez mais individuais e particulares em detrimento da coletividade. Ele torna-se isolado de seu grupo e de outros indivíduos na luta pela sobrevivência em uma sociedade pautada por profundas desigualdades.

4º - O terceiro aspecto propicia o desenvolvimento do quarto aspecto da alienação do trabalho, que diz respeito ao estranhamento do homem frente aos outros homens: cada homem vai encarar os demais de acordo com os padrões e relações nos quais ele se encontra como trabalhador. Surge uma nova forma de relação humana, pautada na competição exacerbada. Os indivíduos passam a concorrer uns com outros, de maneira cada vez mais acirrada, na expectativa de alcançar um posto de destaque no mundo do trabalho e na vida em geral.

Todo esse processo ocorre sob a égide do principio da liberdade burguesa; na ótica do capitalismo, ser livre é ser proprietário, de modo que o trabalhador precisa ser livre para vender sua força de trabalho no mercado, isto é, ele é proprietário da sua força de trabalho e, portanto, pode vendê-la a quem lhe aprouver. Para Marx, essa “liberdade”

é uma nova forma de escravidão, pois o trabalho, que antes era livre e comandado pelo próprio individuo, agora é apenas um meio de existência física, no qual o trabalhador não escolhe que trabalho executar, mas recebe um objeto de trabalho previamente definido. Ao receber esse "trabalho", ele garante seus meios de subsistência através de seu salário. "O objeto o habilita a existir, primeiro como trabalhador e depois como sujeito físico" (MARX, 2001, p.113).

Portanto, percebemos que o trabalho alienado escraviza o homem, deteriora sua identidade como sujeito de uma coletividade, atomiza as relações humanas, propiciando a exacerbação da concorrência e da competição, nega ao trabalhador a capacidade de reger seu próprio processo de produção e o expropria do que ele próprio produziu. Transforma o trabalho, fonte de riqueza e humanização, em sinônimo de dor, sofrimento, tortura, pobreza e desumanização, tornando os homens semelhantes aos animais e cada vez mais explorados uns pelos outros.

Nessa perspectiva, todo trabalho realizado no atual modo de produção é alienado, pois está sob a lógica do capital, lógica essa marcada principalmente pela transformação do trabalhador em uma mercadoria como outra qualquer e pelo trabalho assalariado. Em maior ou em menor grau, todos estão sob a influência da lógica organizacional capitalista.

Consequentemente, o trabalho docente também se encaixa nos moldes desta produção alienante, o que pode ser evidenciado através de alguns aspectos como o controle parcial do seu processo de trabalho, a dicotomia entre o processo de elaboração e execução e entre a teoria e prática, o processo de assalariamento, o controle rigoroso do Estado sobre a atuação do educador dentro e fora da sala de aula e também pela falta de reflexão e criticidade frente as novas exigências que vem sendo impostas para a escola e o próprio professor.

Portanto, as transformações internas da educação brasileira e consequentemente a própria reconfiguração do trabalho docente são produto das modificações sócio-econômicas em curso no capitalismo contemporâneo. Essas mutações provocam um movimento de alteração na própria natureza do trabalho docente, que aqui não é tomada como algo imutável, mas como o conjunto de características que conferem especificidade a função do professor. O nível de subsunção do trabalho do professor ao

capital foi maximizado, isso pode ser constatado através da inserção de métodos pedagógicos baseados em novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem, a intensificação do trabalho docente que se torna cada vez mais explorado, precarizado e consequentemente mais alienado.

A tese de Paro (2006), que prega a impossibilidade de alienação do trabalho do professor como uma das especificidades que garantiriam a sua não submissão direta ao modo de produção capitalista, não se aplica. Pois o ambiente de trabalho do professor, a escola, é cada vez mais regulada, gerida e estruturada sobre bases estritamente capitalistas. O baixo desempenho dos alunos nas provas de avaliação nacional são tomados como importantes indicadores da incapacidade de professores, coordenadores, diretores, enfim, todo o conjunto de trabalhadores da educação de executar de maneira "eficiente" seu trabalho. A "salvação" da educação brasileira estaria em uma qualidade embasada em critérios utilitaristas e direcionados pelo mercado, que são postos em prática no interior da escola sem se levar em conta suas dimensões econômicas, políticas e sociais, ignorando todo cenário adverso e contraditório das condições de trabalho dos professores e a realidade sócio-econômica dos alunos brasileiros.

O atual contexto do trabalho docente é altamente complexo e adverso aos trabalhadores da área, a falta de satisfação nas atividades profissionais desenvolvidas, aliadas a um ambiente de alta cobrança e insegurança e sobrecarga de trabalho tem afetado de forma contundente a saúde de um amplo contingente de professores. A insegurança e pressão provocadas pelas exigências das novas formas de gestão escolar e as péssimas condições do trabalho docente, resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, favorecem o aparecimento dos mais diversos tipos de doenças ocupacionais, desde as lesões osteomusculares relacionadas ao trabalho (LER/DORT), até quadros avançados de depressão e síndrome do pânico[5.]

Estes aspectos evidenciam que todo processo de reorganização do sistema de acumulação capitalista, trouxe várias repercussões sobre as políticas educacionais provocando uma intensificação e sobrecarga do trabalho docente, tornando seu trabalho

---

[5] PORTO, L.A et al. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo centro de estudos da saúde do trabalhador (CESAT). Rev. Baiana de Saúde Pública. Vol. 28, n.1 p33-49 jan/jun 2004.
ARAUJO, T.M et al. Diferenciais de gênero no Trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Ciência & Saúde Coletiva. Vol11, n.4. p.1117-1129, 2006.

ainda mais precarizado e alienado, fazendo com que o professor se torne refém de um sistema amplamente explorador que interfere em todas as esferas de sua vida, provocando um sentimento de impotência e sofrimento que traz grandes prejuízos para sua saúde física e mental.

CAPÍTULO 2

SAÚDE E TRABALHO DOCENTE

A relação entre trabalho e saúde nem sempre se constituiu um foco de atenção. Sua importância só foi ressaltada a partir do advento da Revolução Industrial, quando o trabalho, fonte de realização humana, foi transformado em força de trabalho e passou a ser comprado e vendido como uma simples mercadoria. O trabalhador, desprovido dos meios de produção, passou a vender sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência, tornando-se presa das máquinas e peça chave para o processo de acumulação do Capital. Nesse contexto o processo de trabalho é deturpado e de atividade vital, livre e ontológica do ser humano, transforma-se em um trabalho subjugado, alheio à vontade do trabalhador, um trabalho alienado, que traz um sentimento de sofrimento e mal estar ocasionando muitas vezes prejuízos físicos e mentais para os trabalhadores.

Assim, para prover suas condições materiais de existência o trabalhador se obriga cada dia a vivenciar situações, muitas vezes, extremamente desfavoráveis a sua saúde. Contraditoriamente, no sistema societal do capital para trabalhar é imprescindível um corpo sadio, desprovido de qualquer doença ou impedimento que desfavoreça o processo produtivo. Nesse sentido, trabalho e saúde estão intrinsecamente relacionados, de forma que não se pode analisar a saúde fora do contexto social em que o trabalho é realizado, pois a saúde do trabalhador reflete a conjuntura social, econômica, política e cultural em que ele está inserido.

Diversas acepções do termo saúde foram desenvolvidas ao longo do tempo, sua definição variou desde a "ausência de doenças" até o conhecido conceito elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) "estado de completo bem estar físico, mental e psicológico". Estas concepções, no entanto, desconsideram o contexto econômico, social, cultural e político em que os indivíduos estão inseridos, são

construções a – históricas e acríticas fundamentadas na maioria das vezes exclusivamente em aspectos biopatológicos individuais do ser humano.

A compreensão dos aspectos envolvidos no comprometimento da saúde do trabalhador, mais especificamente do educador, implica a necessidade de considerar a noção de saúde a que estamos nos referindo, sem a mínima pretensão de esgotar a discussão, já que este é um campo polêmico de debate. Pois a vida, o corpo e a saúde humana são historicamente um alvo de mecanismos de controle que buscam assegurar a continuidade no processo de produção e reprodução capitalista, e a educação é uma parte ativa neste processo.

Dessa forma, ao analisar a saúde dos docentes de Jaraguá, nos fundamentamos na abordagem preconizada pela Saúde Coletiva e pela Medicina Social Latino Americana que com a apropriação do conceito de "processo de trabalho" dos referenciais marxistas, marcou o denominado Campo da Saúde do Trabalhador, que rompe com os conhecimentos fragmentados e unidisciplinares da tradicional Medicina e saúde ocupacional, considerando as dimensões sociais e históricas do trabalho no processo saúde/doença. (GOMEZ E THEDIM –COSTA, 2003, 2005)

Historicamente, os estudos na área da Saúde Coletiva se disseminaram no Brasil a partir da emergência do Movimento da Reforma Sanitária, que durante os anos de 1970 e 1980, organizou-se e consolidou-se no país, como parte integrante e ativa das lutas contra a ditadura militar, possuindo como bandeira principal a luta em defesa do direito do cidadão à saúde. Dessa luta organizada surgiu um conceito ampliado de saúde, fundamentado na articulação entre os saberes em ciências da saúde e em ciências sociais. Nesse contexto, de acordo com Ceccim (2007, p. 34):

> A saúde começava a constituir um movimento ideológico, posicionando-se pela análise política das circunstâncias da vida com interferência sobre o adoecer e o morrer, onde se almejava uma renovação das bases da atenção à saúde pelo direito de acesso universal à assistência e pelo reconhecimento da promoção da saúde a partir de ações que alterassem os determinantes sociais do processo saúde-doença

Partindo desse referencial, entendemos a saúde como resultante de uma construção histórica e social, marcada pelas contradições que permeiam a relação entre capital e trabalho, um lugar de luta, originado da inserção do sujeito no mundo e do

sentido que ele dá às atividades que executa, um campo que só pode ser compreendido de forma interdisciplinar e multiprofissional.

Nessa perspectiva, as contradições do sistema societal do capital afetam tanto a constituição da saúde da classe trabalhadora quanto da classe dominante, pois segundo Marx (2004, p.141) o homem como ser social, se constitui igualmente como totalidade da existência subjetiva da sociedade como pensada e sentida. Isto é, se essa sociedade é pensada e sentida de acordo com os pressupostos do trabalho alienado, no qual o "ter" esta acima de todas as outras necessidades objetivas e subjetivas humanas, então todos os homens, independente de serem da classe trabalhadora ou não, estão sujeitos a uma vida alienada, pois vivem em uma sociedade que está fundada sobre as bases da alienação e exploração humana.

A história nos mostra que a saúde do trabalhador sempre foi tratada de acordo com concepções mecanicistas do corpo humano, sob uma visão biológica, individual e universal, realizada apenas no espaço restrito das fábricas. Na maioria dos casos era imputada aos trabalhadores a culpa por seus acidentes e doenças, que seriam originadas por sua própria negligência e ignorância. Assim sendo, a figura do médico no interior da fábrica nada mais era que a garantia da absolvição dos proprietários em relação às causas das manifestações de doenças ocupacionais e acidentes. Dessa forma, a medicina do trabalho se limita a atuar de forma pontual, isolando riscos específicos, de uma forma individual em detrimento da coletiva. Nesta perspectiva, mesmo quando há a inclusão de variáveis sócio-econômicas, na tentativa de aprimorar a compreensão do processo saúde-doença, estas são feitas de uma maneira reducionista e acrítica, concebendo-se o individual e o ambiental de forma superficial e exteriorizados, ignorando-se totalmente sua historicidade (MINAYO-GOMES e THEDIM-COSTA, 1997).

Barbosa (2010, p.20) salienta que essa concepção mecanicista de corpo e saúde contribui com a manutenção e reprodução dos interesses do sistema capitalista, já que colabora com a "disciplinarização dos corpos, moldando as classes trabalhadoras para os processos de trabalho explorado e alienado". Segundo a autora essa ideologia médica que extirpa o homem de seus determinantes sociais, culturais, raciais e de gênero o destitui de seus direitos historicamente conquistados. E através de seu discurso científico positivista, que ignora o valor e o saber empírico popular, reafirma a "inferioridade" social da classe trabalhadora, reproduzindo as desigualdades de classe, gênero, raça e etnia.

Essa visão reducionista de saúde implica a necessidade de construirmos uma nova política de saúde do trabalhador, voltada para o desvelamento de todas as questões de caráter econômico e social que circundam o processo saúde/doença, estabelecendo um compromisso claro com a contraposição à exploração da sociedade capitalista, expondo as misérias de suas atuais políticas e a influência maléfica das mesmas sobre a vida e saúde dos trabalhadores. Destas, no caso especifico dos trabalhadores docentes, podemos citar o intenso desgaste físico e mental em função de inadequadas condições de trabalho, baixos salários, longas e precárias jornadas, cobranças dentro e fora da escola e intensa desvalorização social.

Portanto, neste capítulo iremos discorrer sobre as alterações significativas na saúde dos educadores decorrentes da precarização de suas condições de trabalho ocasionadas nesta nova etapa de acumulação flexível, tentando incorporar outras possibilidades de interpretação, como os processos de subjetivação produzidos e a alienação do trabalho docente.

2.1. Precarização do trabalho, relações de gênero e a saúde do docente

O final do século XX e início do século XXI vem marcados por intensas alterações econômicas, socioculturais, políticas e ideológicas resultantes da crise estrutural do sistema capitalista. Esta crise gerou a necessidade da reformulação de um novo ciclo de acumulação, no qual mecanismos de mercado balizados pela doutrina do neoliberalismo foram retomados. Diversos conceitos foram elaborados ou re-elaborados na tentativa de se justificar a necessidade das reformas do aparelho do Estado e as significativas alterações na relação capital/trabalho. Dentre estes destacam-se termos como globalização, reestruturação produtiva, estado mínimo, qualidade total etc. Esse cenário é traduzido por três estratégias articuladas: desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização. Nesse sentido era necessário ajustar a educação escolar às exigências da nova divisão internacional do trabalho, de forma que no Governo Fernando Henrique Cardoso o

> [...] ideário empresarial e mercantil de educação escolar foi transformado em política unidimensional do Estado... Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, p. 108).

A assimilação das idéias neoliberais pelas políticas educacionais brasileiras ocasionou um quadro de descentralização e municipalização compulsórias. No entanto,

só a fragmentação do sistema escolar público não era suficiente, era preciso que os currículos e também os próprios docentes se tornassem mais flexíveis. Nesta perspectiva, toda a 'artilharia' dos organismos internacionais se voltou para a quebra do "dito monopólio do conhecimento dos professores" que foram acuados e acusados de serem avessos às mudanças, acomodados e oposicionistas. Era preciso extinguir os planos de cargos e salários que engessavam a administração, diminuir os custos com a folha de pagamento e impedir a aposentadoria com salário integral, desenvolvendo um plano de carreira que premeasse o "mérito". Isto é, era preciso flexibilizar o trabalho docente, pois descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados. Assim a ideologia do novo espírito capitalista poderia ser mais facilmente difundida entre os jovens, preparando-os para a 'globalização". (BARRETO e LEHER, 2003, p.40)

Dessa forma ocorreu uma significativa transformação no trabalho docente, originando uma nova organização escolar que foi gestada sem qualquer adequação ou investimento necessário. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003) as políticas do Estado mínimo levaram a um fraco investimento na educação fundamental e desvalorização do magistério. As apelações públicas para o "voluntariado" como o projeto 'amigos da escola' amplamente divulgado pela Rede Globo de Comunicações, instaura a ilusão de que a educação básica não é dever do Estado e campo de ação de profissionais especializados e qualificados, mas espaço para ações tópicas de 'amigos e voluntários'. Neste cenário os professores foram sendo subjugados por uma intricada rede de imposições, reformas e transformações que os humilhavam e desrespeitavam em suas condições de vida e trabalho, ignorando seu saber e profissão.

As autoras Maria de Fátima Pereira e Elza Margarida Peixoto (2009) afirmam que as novas práticas para formação e conformação do trabalho docente envolvendo conceitos como professor reflexivo da prática e de competências é o "golpe de mestre" para conformação e controle do docente ao modo de produção capitalista, fazendo com que os educadores fiquem cada vez mais presos na rede tecida pelo projeto societário burguês, tornando-se ainda mais alienados e desprovidos de condições dignas de vida e trabalho.

Assim sendo, o empobrecimento de suas condições de trabalho aliado ao excesso de imposições e expectativas dentro e fora do ambiente escolar e a intensificação do trabalho do professor resultam em repercussões negativas sobre sua

saúde física e mental. O docente se encontra perdido diante das cargas e sobrecargas que lhes são impostas no cotidiano escolar. Por um lado existe o discurso oficial em torno da qualidade da educação, focalizado em aspectos inquestionavelmente subsumidos ao capital, por outro existe a realidade das escolas públicas: salas super lotadas, falta de materiais didático-pedagógicos, alunos desinteressados e violentos.

Diante desse quadro caótico o professor, que é visto pela sociedade burguesa como o responsável pelo desenvolvimentos econômico e social da nação, vê-se diante de um impasse entre aquilo que ele deveria realizar e o que concretamente consegue efetivar no seu trabalho. Codo et al (1999) salientam que a ausência de recursos e infraestrutura nas escolas leva a um maior esforço no trabalho do professor, levando-o a um maior envolvimento afetivo e cognitivo, que quando não alcança os objetivos propostos, como a melhoria da aprendizagem do aluno, traduz-se em um sofrimento psíquico, gerando profundo desgaste, cansaço e crise na identidade do trabalhador docente.

Nesse cenário é interessante ressaltarmos a intensa contradição existente entre o produto do trabalho docente e o trabalhador docente. Aqui consideramos o produto do trabalho docente como a apropriação de um saber incorporado à personalidade do aluno (PARO, 2006). O produto do trabalho do professor como formador de opinião e preparador do indivíduo para a vida é exaltado e valorizado pelo Estado e por toda a sociedade e o trabalho docente é visto como pilar do desenvolvimento econômico, político e cultural de um país.

Isso pode ser demonstrado, por exemplo, por uma propaganda veiculada na mídia televisiva durante o ano de 2010 e início de 2011. Neste comercial, produzido pelo Ministério da Educação (MEC), aparece a voz de um narrador ausente dizendo que perguntaram a diferentes pessoas em diversas nações quem era o responsável pelo desenvolvimento de uma país. A resposta é dada por diferentes rostos em várias línguas: ‘o professor’. Em seguida aparece uma mulher, representando uma professora jovem e negra (o que não é por acaso, dada a inquestionável feminização do magistério) convidando a população para construir um Brasil mais justo, desenvolvido e com oportunidades para todos e sua fala final é: “seja um professor!”. Isso em meio a crianças lindas, sorridentes, uniformizadas e com material escolar.

Isto é, o Estado e a sociedade burguesa reconhecem a fundamental importância da atuação do docente, sua contribuição na educação das crianças e jovens é inegável e

imprescindível, mas e o professor? O ser humano que realiza todo o trabalho, o trabalhador? Este não é valorizado e podemos inclusive afirmar que é desprezado pelo mesmo Estado e sociedade que superestimam e preconizam o produto de seu trabalho. Suas condições de trabalho e salários são pífios e marginalizados, ele é desrespeitado por pais, alunos e gestores e vive em meio a uma cobrança, violência e competição exacerbados, carregando em seus ombros as mazelas de uma educação deformada e desestruturada.

Isso ocorre porque até mesmo essa notável valorização do produto do trabalho docente é controversa. Como já foi especificado, seguimos os pressupostos de Vitor Paro (2006) e tomamos como produto da atuação do professor a apropriação do saber pelo aluno, incorporando-o à sua própria personalidade. Mas a que saber a sociedade capitalista está se referindo? Para o sistema societal do capital, o único saber válido como produto do trabalho docente é aquele veiculado à formação de um indivíduo consumidor, empregável, competitivo e individualista. Um ser acrítico, que se molde docilmente às exigências do mercado. O que se preconiza é um saber não voltado para uma educação que formará um homem onmilateral e consciente, mas uma educação vazia e deformada, comprada e vendida como uma mercadoria.

Ocorre uma dicotomia entre o trabalho docente e o trabalhador docente. Essa separação entre produto e produtor faz com que o produto adquira vida, pois ao professor é destinada a função de produzir a educação, que no sistema societal do capital é fundamentada em um conceito totalmente deturpado, transformando-se em uma mercadoria. Essa educação-mercadoria adquire maior importância do que o educador que ocasionou sua produção, tornando-se fetichizada. De acordo com Marx (2008, p.94) o fetichismo da mercadoria faz com que:

> Uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas...Aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com seres humanos

Por conseguinte, a educação-mercadoria, fetichizada, sobrepõe-se ao próprio educador, que é coisificado, desprestigiado, desvalorizado. O fetichismo e a precarização de suas condições de trabalho geram um profundo desgaste no docente. Surge um intenso sentimento de mal estar que termina por provocar desastrosos danos a sua saúde, seu trabalho passa a ser associado com sofrimento, submissão e tortura.

Nesse cenário, sentindo-se impotente e frustrado, vítima de constantes pressões advindas de todos os lados: do estado, de alunos, pais, colegas, gestores e até dele mesmo; o trabalhador docente tende a adoecer. Várias pesquisas têm demonstrado que um grupo considerável de professores têm sido marcado por processos de adoecimento resultantes da precarização e complexidade de seu trabalho.

Estes estudos apesar de possuírem uma abordagem metodológica diferente da preconizada na presente pesquisa, fundamentando-se muitas vezes em uma análise restrita e insuficiente das condições e organização do trabalho docente, não podem ter seus achados ignorados, sendo aqui apresentadas para ilustrar o significante aumento da prevalência de problemas de saúde nos trabalhadores docentes.

Em Salvador, Bahia, um grupo de pesquisadores se empenhou em identificar as doenças ocupacionais mais freqüentemente diagnosticadas pelo atendimento realizado a professores pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT) no período compreendido entre 1991 e 2000. A principal preocupação deste estudo foi caracterizar as doenças relacionadas com o exercício do trabalho do professor e descrevê-las segundo as características do trabalho docente. Os autores constataram que em um grupo de 235 docentes que foram atendidos nesta instituição no período especificado, 156 tiveram o diagnóstico de doenças ocupacionais confirmado. De forma que as mais freqüentes foram divididas em dois grupos: as doenças do aparelho respiratório e aquelas englobadas sob a definição de Distúrbios Osteomusculares relacionados ao Trabalho (DORTs)[6]. Destacando-se as doenças da laringe e cordas vocais e as afecções músculo-esqueléticas como: sinovites, tenossinovites e bursites. Do grupo de doenças diagnosticadas como não ocupacionais, a hipertensão arterial foi a mais registrada. (PORTO et al, 2004).

---

[6] Os Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT´S), também conhecidas como Lesões por Esforço Repetitivo (LER) ou ainda como Patologias por Hipersolicitação, não são um conjunto de doenças específicas, mas uma série de distúrbios que afetam músculos, tendões, nervos e vasos dos membros superiores (dedos, mãos, punhos, antebraços, braços, ombros, pescoço) coluna vertebral e membros inferiores (joelho e tornozelo, principalmente), resultantes do desgaste muscular, tendinoso, articular e neurológico, tendo relação direta com a exigência das tarefas, ambientes físicos e com a organização do trabalho (NAKAMURA, 2001; ORSO et al, 2001; CHIAVEGATO FILHO; PEREIRA JR., 2004).

Nesta perspectiva de adoecimento docente, Delcor et al (2004) realizaram uma pesquisa, também na Bahia, cujo objetivo foi descrever as condições de trabalho e saúde dos educadores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista. No estudo foram incluídos todos os professores, de ensino pré-escolar ao ensino médio, das dez maiores escolas da rede particular de ensino da cidade. Destacaram-se as queixas de saúde relacionadas à postura: dor nos braços / ombro, dor nas costas e dor nas pernas / formigamento; problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental: cansaço mental e problemas relacionados ao uso intensivo da voz: dor na garganta.

Neste estudo os principais fatores citados como fonte de desgaste no trabalho docente foram: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo e rítmo acelerado de trabalho, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo para realização das tarefas insuficiente, ausência de preocupação do coordenador pelo bem-estar da sua equipe, inexistência de processos democráticos de tomada de decisões do grupo de trabalho, falta de interesse dos colegas de trabalho pelo que acontece com você e exposição a hostilidades e conflitos com os colegas de trabalho (DELCOR, et al, 2004).

Refletindo sobre as mudanças organizacionais na escola e o trabalho docente Duarte e Augusto (2006) distribuíram uma transparência contendo o desenho de uma silhueta de um corpo humano para que os professores de uma instituição escolar marcassem as partes em que sentiam o efeito de seu trabalho. A sobreposição dessas transparências possibilitou a indicação de um quadro de sintomas coletivos dos professores da instituição estudada que se traduzia por: tensão nervosa, problemas de voz, dores nas pernas, na garganta, nas mãos, no abdômen, nos ombros, na nuca e no coração.

Uma importante pesquisa realizada sobre as condições de trabalho e saúde dos professores do ensino básico abrangendo cerca de 1.440 escolas e 30 mil professores, revelou que 26% da amostra estudada apresentavam exaustão emocional. Essa proporção variou de 17% em Minas Gerais e Ceará a 39% no Rio Grande do Sul. Sendo a desvalorização profissional, baixa auto-estima e ausência de resultados percebidos no trabalho desenvolvido os principais fatores responsáveis pelo quadro encontrado (CODO, et al, 1999).

O adoecimento dos docentes é também foco de vários estudos que buscam compreendê-lo e associá-lo ao afastamento e abandono da profissão. Gasparini, Barreto

e Assunção (2005) apresentam o perfil de afastamento do trabalho por motivos de saúde, enfatizando que o absenteísmo seria um mecanismo de defesa utilizado contra as tensões e sobrecargas impostas ao trabalho docente, uma válvula de escape para as tensões acumuladas. Nesta pesquisa, realizada através da análise dos dados apresentados no Relatório da Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais, verificou-se que os transtornos psíquicos ocuparam o primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos, seguidos de doenças do aparelho respiratório e do sistema osteomuscular. A alta exigência do exercício docente levou Reis et al (2005) a também constatarem a alta prevalência de distúrbios psíquicos em professores de uma rede municipal de ensino.

Os resultados das pesquisas isoladas, quando analisadas em conjunto, apesar dos diferentes métodos e metodologias abordados, mostram uma convergência entre seus achados. Verificamos que não existe um perfil único de adoecimento mas todos os estudos apontam as condições de trabalho como fonte de profundo desgaste para a vida e saúde dos professores.

Um dado em comum em todas as pesquisas reportadas é a constatação da presença massiva das mulheres no exercício docente, o que demonstra que os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina. Essa marcante presença feminina, fez com que Araújo et al (2006) empreendessem uma pesquisa voltada para os diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Constatando-se que as relações de gênero observadas na sociedade capitalista eram reproduzidas no interior da escola. De forma que na instituição estudada as mulheres estavam há mais tempo na docência e apresentavam uma carga de trabalho duas vezes maior que a dos homens. Sendo mais acometidas por problemas de saúde que seus colegas do sexo masculino. Além disso a mesma instituição destinava às mulheres atividades que exigiam uma menor qualificação.

Nesse sentido, o fenômeno da precarização do trabalho docente não pode nunca deixar de ser analisado à luz das relações de gênero. Pois esse é um dos determinantes sócio históricos constituídos e constituintes do trabalho docente, sendo que o processo de precarização se deu concomitantemente com a feminização da função de professores (SILVA, H.L.F, 2006, APPLE, 1988). Ou seja são determinantes que se associam e se

interelacionam na totalidade da constituição do trabalho docente no modo de produção capitalista.

O conceito de gênero é aqui compreendido nas dimensões propostas por Guacira Lopes Louro (1997), segundo as quais gênero é entendido como constituinte da identidade dos sujeitos, enfatizando a construção social e histórica produzida sobre o caráter social do feminino e masculino, não apenas sobre suas características biológicas. É a idéia de gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o, admitindo-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas e constituintes dos gêneros.

De acordo com Apple (1988) historicamente os postos de trabalho ocupados por mulheres têm se prestado muito mais à precarização do que os masculinos. As mulheres tem que lutar não só contra a construção ideológica do trabalho feminino, que o associa à maternagem e vocação, mas também contra as fortes tendências de empobrecimento da autonomia e controle de seu processo de trabalho. Assim sendo, os empregos nos quais a maioria dos trabalhadores é do gênero feminino sofrem mais pressão para serem racionalizados.

Nesse contexto, no sistema societal do capital existe uma divisão técnica e social do trabalho que é fundamentada na divisão sexual, existindo uma clara valorização de qualidades e qualificações ditas masculinas em detrimento das femininas. Como exemplo podemos citar a própria concepção de trabalho docente que é marcada como uma atividade resultante do prolongamento de algumas atividades realizadas no lar. Desse modo, de acordo com Apple (1988) como na nossa sociedade o cuidar e o servir são concebidos como atividades que requerem menor qualificação e menor valor que outros trabalhos, revivemos as hierarquias patriarcais.

Assim, tanto o capital quanto o Estado utilizam os conflitos, preconceitos e relações de poder que envolvem a problemática social de gênero para promover e naturalizar a força feminina de trabalho de forma precarizada e altamente explorada (SILVA, H.L.F, 2006). De forma que as relações de exploração e subordinação do gênero feminino pelo masculino se reproduzem e perpetuam, fazendo com os trabalhos realizados por homens tenham maior status social que os desempenhados pelo sexo oposto.

Ao analisar as relações sociais, de classe e gênero, que permeiam tanto a empresa quanto a sociedade capitalista, Hirata (2002) reforça os pressupostos anteriores ao afirmar que “o lugar das mulheres na sociedade legitima seu lugar secundário e

inferior na produção", de forma que a divisão do trabalho privilegia sistematicamente os homens. Sendo reservados às mulheres os postos de trabalho considerados mais baixos na hierarquia, geralmente sem possibilidades de promoção e qualificação. Segundo a autora esse movimento de "masculinização" e "feminização" dos empregos desenvolvidos na sociedade capitalista coexiste com a reprodução da divisão sexual do trabalho que se mantém, apesar das fronteiras e transformações do mundo contemporâneo.

Isso porque para o modo de produção capitalista só é interessante o trabalho que diretamente produz valor, isto é, aquele que é desenvolvido e se objetiva através das relações de extração do trabalho não pago (mais valia). Todas as demais atividades sociais que não geram a produção imediata de valor são ideologicamente desvalorizadas e desqualificadas. Por conseguinte, as atividades de reprodução da força de trabalho exercidas no interior da família, em sua maioria pelas mulheres, mesmo sendo imprescindíveis para manutenção do capital, são consideradas processos secundários e obsoletos para essa sociedade. No entanto, a expansão dos serviços de educação, saúde, habitação e transporte decorrentes das políticas assistencialistas do Estado do Bem-Estar Social no século XX, lançou mão da força de trabalho do gênero feminino exatamente por sua capacidade de desempenhar as atividades de reprodução consideradas secundárias para a expansão do capital, explorando suas características naturalmente femininas presentes no imaginário popular como: a mãe dedicada e a esposa solícita, meiga e cuidadosa.(SILVA, H.L.F, 2006)

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que as mulheres são atraídas para determinados postos nos quais suas pretensas qualidades e atributos femininos serão "valorizados" e "melhor aproveitados", como é o caso da educação, essas mesmas atividades passam a ser menosprezadas e desqualificadas justamente por se fundamentarem no lugar e papel social atribuídos às mulheres. De maneira que o mau desempenho de um serviço, que é hegemonicamente executado pelo gênero feminino, tende a ser associado a "incompetência" e "incapacidade" do próprio gênero feminino. O contexto social, econômico e político da realização desse serviço sequer é questionado e as mulheres são responsabilizadas pelo possível fracasso da execução desse posto de trabalho feminizado.

Daí a motivo de o Estado disseminar políticas de gestão administrativa das empresas privadas e do conhecimento científico-tecnológico dos "experts" ao trabalho

docente. A visão patriarcal da sociedade do capital, representada em seu ponto alto pelo papel desempenhado pelo Estado, cria a necessidade da "masculinização" de postos de trabalho tidos como exclusivamente femininos através da inserção de políticas que venham a se fundamentar em características típicas de profissões associadas ao gênero masculino, como a administração e direito. Desse modo, é preciso que as atividades desempenhadas pelas mulheres sejam racionalizadas e pautadas por qualificações tidas como mais masculinas como: organização, força, agressividade, independência e alto poder de decisão.

Contreras (2002) salienta que a racionalização proposta pelo Estado está em relação direta com o aumento das normas burocráticas de controle sobre o educador e do prolongamento da jornada de trabalho. Ao deixar de comandar seu próprio trabalho, o docente passa a exercer uma ocupação planejada externamente, um trabalho regulado e cheio de tarefas. Os professores ficam enredados por uma intensa rotinização do trabalho que impede o exercício reflexivo, facilitando o isolamento dos colegas, favorecendo o individualismo e competição através da privação do tempo para encontros e discussões coletivas.

Não podemos ignorar a influência da baixa remuneração recebida pelos educadores no processo de prolongamento de sua jornada de trabalho. No sistema societal do capital os trabalhadores vendem sua força de trabalho em troca de um salário que forneça as condições mínimas para reprodução de sua existência. De acordo com Marx (2001) o assalariamento é correlato aos gastos despendidos com a manutenção das máquinas e equipamentos das indústrias capitalistas. Assim, o individuo trabalha em troca de uma remuneração que seja capaz de mantê-lo vivo, pois somente vivo o trabalhador pode produzir mais valia, favorecendo o processo de acumulação do capital.

Porém, na atual conformação da sociedade, os professores não estão conseguindo prover suas condições materiais de existência apenas com o salário recebido. Sendo uma das categorias, na qual contraditoriamente, o nível de qualificação exigido é o mais alto e o salário obtido o mais baixo. Essa discrepância torna imperativo que os educadores trabalhem em mais de um local, dupliquem ou até mesmo tripliquem sua carga horária de trabalho para adquirirem uma remuneração mínima que garanta sua sobrevivência. A falta de valorização do trabalho docente tanto no aspecto social quanto financeiro, gera uma profunda crise de identidade e queda da satisfação com o trabalho desempenhado, favorecendo a instauração do mal estar docente e distúrbios patológicos.

A ampliação da jornada de trabalho interfere em todas as esferas da vida destes trabalhadores. De forma que a falta de tempo é uma das principais queixas de professores, tanto do gênero feminino quanto do masculino. No caso das mulheres essa situação é ainda mais exacerbada devido à dupla jornada de trabalho, pois além das atividades relacionadas diretamente ao exercício do trabalho docente, ainda existe a necessidade de executar atividades relacionadas ao ambiente doméstico como cuidar da casa, marido e filhos. E apesar das grandes conquistas do gênero feminino na sociedade capitalista, as tarefas domésticas continuam sendo realizadas em sua maioria pelas mulheres. Esse ritmo mais intenso provoca diversas repercussões na vida das educadoras como tempo insuficiente para lazer, descanso, horas de sono e alimentação.

As professoras sentem o peso e a dificuldade do excesso desse trabalho em casa e na escola, e muitas vezes manifestam suas frustrações. É o que foi constatado em uma análise realizada sobre a intensidade da interferência das relações de gênero nas jornadas e ritmos do trabalho docente. Neste estudo, Carolina Alvarenga (2009) explicita que os principais sentimentos referidos pelos professores e professoras participantes da pesquisa ao expressarem o uso do tempo em suas vidas foram: cansaço, decepção, ansiedade, desgaste, estresse, massacre e tristeza. As trabalhadoras também demonstram que as obrigações domésticas muitas vezes interferem de modo negativo no preparo das atividades relacionadas a profissão.

De acordo com Hirata (2002) a problemática da divisão sexual não pode deixar de ser analisada sem se levar em consideração que a atual divisão do trabalho entre homens e mulheres surgiu simultaneamente ao capitalismo, de forma que o próprio trabalho assalariado não poderia se desenvolver sem a existência do trabalho doméstico. Sendo que as conformações tanto da realização do trabalho doméstico como do trabalho assalariado seguem as evoluções das relações de produção. E mesmo quando a situação social dos homens e mulheres é aparentemente igual, não há simetria entre ambos.

É o que podemos constatar quando nos referimos ao trabalho docente. Os professores não sofrem tanto com a demanda de trabalho dentro e fora da escola, quanto as professoras. Isso pode ser demonstrado pelos depoimentos dos sujeitos da presente pesquisa. Quando questionadas sobre a realização de tarefas do lar, a maioria das mulheres sempre se queixa da dificuldade de conciliá-las ao exercício do trabalho docente, já os homens apesar de afirmarem que participam da execução destas

atividades dividindo as tarefas com as companheiras, referem-se a elas como atividades que de alguma forma contribuem para o seu bem estar.

A dinâmica do capital explora duplamente as mulheres, tanto no processo produtivo como nas atividades de reprodução da força de trabalho. Sendo que a organização do trabalho associada às obrigações familiares impõe novos riscos que são responsáveis por prejudicar ainda mais a saúde das professoras. O desgaste ocasionado pelo trabalho dentro da escola soma-se ao realizado dentro de casa, que é dividido entre as atividades propriamente domésticas e os serviços escolares extra-classe. Nesse caso, Alvarenga (2009) salienta que as trabalhadoras docentes, diferentes das mulheres de outras categorias profissionais, possuem uma tripla jornada de trabalho e não dupla, pois realizam o trabalho dentro da instituição escolar, as tarefas concretas relacionadas à docência fora da escola como planejamento das aulas e o trabalho doméstico.

O tempo de trabalho é um elemento fundamental para análise da dinâmica saúde-doença das trabalhadoras docentes. Nesta perspectiva não há dicotomia entre o trabalho assalariado e o trabalho doméstico, pois ambos fazem parte da totalidade de trabalho realizado por essas mulheres com repercussões tanto para sua vida quando sua saúde. Marx (2008, p.306, 307) faz uma análise sobre a necessidade crescente do capital em se aproveitar do tempo de trabalho dos seres humanos, em suas palavras:

> Em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. Usurpa o tempo que deve pertencer ao crescimento, ao desenvolvimento e a saúde do corpo...O capital não se preocupa com a duração da vida da força de trabalho. Interessa-lhe exclusivamente o máximo de força de trabalho que pode ser posta em atividade

Além destes aspectos evidenciados o trabalho docente é também perpassado pela luta de classes. Na medida em que os professores são trabalhadores que vendem sua força de trabalho ao estado, recebendo em troca um salário para garantir a reprodução de suas condições materiais de existência. O educador é um trabalhador e pertence à classe trabalhadora, apesar de sua dificuldade em se associar a ela.

Ao pertencer à classe trabalhadora os professores estão sujeitos à lógica de exploração da classe dominante, que detém os meios de produção. De modo que os conflitos e interesses manifestos nas contradições referentes ao trabalho docente, dos

quais podemos destacar as reformas e transformações ocorridas devido a formulação das políticas educacionais, seguem a lógica linear da manutenção do modo de acumulação capitalista vigente.

Marx e Engels (2009) salientam que os pensamentos da classe dominante são os pensamentos dominantes de forma que a classe que dispõe dos meios de produção material, dispõe igualmente dos meios de produção intelectual. Nesse sentido os trabalhadores docentes, são submetidos a condições e políticas de trabalho que atendam unicamente ao projeto societário burguês, ignorando suas condições de vida e necessidades.

Assim os educadores, pertencentes à classe trabalhadora e compostos em sua maioria pelo gênero feminino, sofrem as pressões de um sistema que a todo custo pretende lhes empurrar as responsabilidades pelo desenvolvimento econômico e social da nação. E como, ao contrário do discurso dominante, a desigualdade avança a passos largos, a educação se torna a chave para minimizar esse processo de exclusão econômico-social.

Os verdadeiros motivos das mazelas da sociedade, porém, não são questionados e resta aos trabalhadores docentes serem quebrados, amassados e moldados na tentativa de suprir uma carência proveniente de um sistema societal calcado nas diferenças, sejam elas econômicas, sociais, de gênero, classe ou étnico-raciais. Nesse movimento de adequação e encaixe nos moldes das formas do modo capitalista de produção, professores e mais perversamente as professoras vêm sofrendo um profundo massacre, que os tem tornado cada dia mais descontentes e perdidos em meio ás exigências do sistema educacional.

Apesar de todo esse cenário, não pretendemos aqui conceber o professor como uma vítima indefesa da sociedade capitalista, pois nesse processo não existe vítimas e nem algozes, e sim sujeitos sociais imersos em uma intricada teia de relações de produção sócio-históricas. Nessa perspectiva, mais que simples vítimas os docentes, podem e devem se constituir sujeitos da emancipação colaborando através de sua conscientização e posicionamento político, para construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

No entanto, todas as alterações em seu processo de trabalho tem trazido repercussões não só para a qualidade da educação brasileira (que a muito deixa a desejar não pelos motivos explicitados pelo discurso oficial e sim pelo descaso, falta de investimento e respeito do estado capitalista brasileiro), mas também tem marcado os corpos dos educadores, ocasionando um processo de adoecimento que traduz um quadro cada vez mais precário de saúde, vida e trabalho.

Nesse contexto, Marx (2008, p.312) assinala que:

> O capital não tem por isso a menor consideração com a saúde e com a vida do trabalhador, a não ser quando a sociedade o compele a respeitá-las. A queixa sobre a degradação física e mental, morte prematura, suplício do trabalho levado até a completa exaustão responde: Porque nos atormentarmos com esses sofrimentos, se aumentam nosso lucro?

2.2 A subjetividade e a saúde do docente

Para se compreender a questão da individualidade e subjetividade[7] em uma perspectiva marxiana é necessária a análise de três conceitos fundamentais: liberdade, consciência e trabalho. A liberdade é um elemento exclusivamente humano, não existe liberdade na natureza, pois o principal componente da liberdade é a intencionalidade, a possibilidade de constituir por si mesmo. A liberdade permite ao homem desenvolver seu potencial criativo, formar e dar sentido ao seu mundo, construindo sua consciência. Assim, é na constituição da liberdade que surge a consciência. O trabalho é a manifestação conjunta da liberdade e consciência, pois a produção de ambos está diretamente entrelaçada com a atividade material. (MARX, 2001; 2005; 2009)

Em conseqüência, o trabalho não se restringe apenas a garantia da produção das condições matérias para sobrevivência humana. Ele permite ao individuo "a vivência do imenso prazer de transformar e ser transformado". Através do trabalho o homem cria a consciência de pertencimento a um determinado grupo. Dessa forma, se um individuo se identifica como professor, ele passa a pertencer a esse grupo, estabelecendo relações consigo e com os outros, sendo valorizado e se valorizando. (MASCARENHAS, 2002, p.63) Liberdade, consciência e trabalho são essencialidades humanas, indissociáveis entre si.

---

[7] Para Marx individualidade é correlato de subjetividade

Logo, o trabalho traz em si a síntese da individualidade autêntica, pois expressa a liberdade e consciência, a verdadeira realização do prazer, trazendo uma re-significação da natureza e atendendo aos desejos e anseios dos indivíduos que o realizam. No entanto, no modo de produção capitalista, o trabalho aparece apenas como instrumento de criação de riqueza. É desprovido de suas características criadoras e recriadoras, desassociado da liberdade e consciência humanas. É um trabalho desqualificado, enredado em um conceito restrito de força de trabalho, convertido em uma simples mercadoria, vendido e comprado, um trabalho alienado.

A negação do trabalho como expressão da práxis traz conseqüências nefastas para a subjetividade do indivíduo. Surge uma concepção de homem individualista, extremamente competitivo e corrompido. Nesta perspectiva, sua subjetividade será destroçada, pois sua dimensão criadora e auto-realização no trabalho são destruídas. Ele torna-se um ser humano desenraizado, pois despreza a sua relação com o outro, um ser inautêntico, forjado por valores fundamentados em um individualismo exacerbado que preconiza o 'ter' antes do 'ser'.

Apesar de deturpar a individualidade/subjetividade humana, o sistema societal do capital não a ignora e sabendo da importância da dimensão subjetiva do trabalho para incremento da produtividade, o novo regime de acumulação flexível tende a desenvolver mecanismos voltados para a subsunção da subjetividade do trabalho à lógica do capital. Portanto a atual conformação da produção capitalista camufla os conflitos entre capital e trabalho, fazendo com que os mesmos assumam novas formas sociais e se desloquem para as esferas da subjetividade da força de trabalho. Sendo que o enfraquecimento dos sindicatos tende a corroborar para falta de apreensão crítica destas estratégias, que provocam uma intensificação cada vez maior do trabalho alienado (ALVES, 2006).

As estratégias de captura da subjetividade do trabalhador surgiram no Japão com advento do modo de produção Toyotista. No início estas estratégias se limitavam ao interior das grandes industrias produtoras de bens e serviços. Mas devido o avanço do capitalismo global e o surgimento da necessidade de estratégias que elevem ao máximo a submissão de amplos setores da sociedade à lógica do capital, o espírito do Toyotismo tem se disseminado também para o sistema educacional.

De acordo com Giovani Alves (2006, p.92) a captura da subjetividade operária pelo toyotismo envolve um "conjunto de contrapartidas implícitas (ou explícitas), dadas aos sindicatos e aos trabalhadores das grandes empresas, em troca se seu engajamento na produção". Os mecanismos de promoção e qualificação são poderosos elementos para o consentimento e engajamento dos trabalhadores nos objetivos da empresa. Esses estratagemas favorecem altamente a precarização e intensificação do trabalho, fazendo com que o trabalhador, ofuscado pela ilusão de desenvolvimento e crescimento profissional, chame para si próprio as responsabilidades, pressões e tensões envolvidos no processo produtivos.

Essa mesma lógica é aplicada a educação, pois as escolas consideradas mais eficientes são aquelas fundamentadas nos padrões de gestão administrativa da esfera privada. Nessa perspectiva conceitos como flexibilidade, polivalência, multifuncionalidade e competências, oriundos do padrão de produção toyotista, são vistos como a chave para a conquista da melhoria de qualidade do ensino básico.

Portanto as transformações do mundo do trabalho se refletem no sistema educacional, passando a exigir um novo tipo de pedagogia e de professores, adequados as novas demandas do capital e dispostos a colaborar com uma abordagem do processo ensino-aprendizagem evidenciada pelo utilitarismo e pragmatismo. Para concretização desse ideal educacional, baseado na racionalidade do mercado, mais do que nunca, é necessária a captura da subjetividade dos trabalhadores docentes.

É preciso que os professores se vejam como parte desse processo, como participantes autônomos e livres para realizar seu trabalho de forma eficiente e cooperativa, como responsáveis pelo sucesso dessa nova empreitada educacional. Ao internalizarem esta concepção de educação atrelada aos interesses do mercado capitalista os educadores passam a contribuir com a continuidade do mesmo. Além de se auto-responsabilizarem pelas falhas existentes no sistema.

A autora Olinda Maria Noronha (2008) estudou o significado da produção das noções ideológicas do capitalismo no processo de determinação e interferência nas concepções de educação e nas políticas educacionais, verificando que a denominada "pedagogia das competências" tem tido um papel central nesse processo, contribuindo

com os ajustes necessários para que professores e alunos sigam a lógica excludente do sistema societal do capital. De acordo com a pesquisadora (p.35):

> [...] o Parecer 0009/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como princípios orientadores para a formação de professores tem como fundamentação uma leitura da realidade social baseada nos pressupostas da reestruturação produtiva e como referência de formação docente "pedagogia das competências". O professor é entendido como um trabalhador polivalente e flexível, que precisa ter as ferramentas para se adequar as demandas do mundo globalizado em constante mutação, priorizando as atividades práticas e as situações concretas na aprendizagem dos alunos, para que estes também respondas de maneira rápida e criativa aos problemas enfrentados no cotidiano.

Nesta conjuntura os professores são levados a solucionar toda sorte de problemas que venham a surgir no desempenho de sua função. De forma que quanto maior sua capacidade de resolutividade , maior sua eficiência, maior sua 'competência profissional". Estes aspectos evidenciam a valorização dos componentes subjetivos do trabalho docente pela modelo das competências, uma vez que exige um maior envolvimento dos educadores na participação da gestão e trabalho em equipe, sem ter necessariamente uma compensação salarial por isso. (NORONHA, 2008)

Assim, os saberes dos trabalhadores são substituídos pelas competências. O que contribui para quebra da resistência dos professores as transformações ocorridas no interior da escola, pois se adquire a capacidade de responder de forma autônoma a lógica do mercado, mas não se adquire consciência crítica necessária para o questionamento dessa realidade que lhes é imposta. A substituição dos conteúdos do conhecimento do docente pelo "saber fazer" e saber agir" evidenciam o caráter puramente operacional a que o trabalho docente foi submetido.

A busca incessante pela qualidade da educação pública trouxe recentemente a tona mais um mecanismo para coaptação da subjetividade dos trabalhadores docentes: a meritocracia. O modelo meritocrático tem acompanhado toda evolução do sistema capitalista e se fundamentou como ideal democrático das sociedades burguesas. Diretamente relacionada com a reforma administrativa do Estado e o neoliberalismo, a meritocracia surge como um sistema em que os privilégios são adquiridos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais competentes e qualificados (KREIMER, 2000; BARBOSA, 2003)

No Estado de São Paulo já foi sancionada a lei complementar 1097 (DOE de 28/10/2009, seção I, p.01) que institui o Programa de Valorização pelo Mérito para carreira docente. Com o programa o Governo do referido estado afirma que haverá um crescimento na remuneração dos trabalhadores da educação de forma nunca antes vista. Os professores, por meio de sistemas de avaliação, estariam continuamente motivados a estudar, se qualificando e aperfeiçoando constantemente. Além disso, haveria uma queda contundente no absenteísmo nas escolas, já que a assiduidade é um dos critérios fundamentais para progressão neste sistema. Em contrapartida apenas os docentes efetivamente em exercício poderiam se "beneficiar" dessa política, os aposentados e pensionistas são excluídos, pois são improdutivos e o que se pretende é alcançar altos níveis de produtividade e "qualidade" na educação.

O Programa de Valorização pelo Mérito, baseado em um modelo de "gestão moderna" de acordo com os padrões culturais individualistas e competitivos do mercado no sistema capitalista, não se preocupa em oferecer condições dignas de trabalho para os trabalhadores da educação. Embora, o argumento discursivo seja a favor da exploração do potencial da escola, a contradição se encontra justamente aí, pois existe a pretensão de "explorar" o potencial da escola pela consciência do e sobre o mercado e pela política da gestão moderna. O que se apresenta então é uma inversão do papel político e conscientizador da escola. O que fica evidente é a instituição de uma prática docente fundamentada em uma competitividade exacerbada como forma de se atingir altos níveis de qualidade na educação.

Assim sendo, a ideologia da meritocracia escamoteia os conflitos vivenciados pelos trabalhadores da educação no chão da escola, camuflando as péssimas condições de trabalho oferecidas e transferindo a responsabilidade da qualidade da educação somente para os ombros dos docentes, coordenadores e diretores. Sob o falso estigma de valorização do "esforço" e "talento" o Estado concretiza seu objetivo de gestão neoliberal "enxuta", forçando o docente a aumentar sua produtividade e reduzindo os gastos com o sistema educacional.

De acordo com Dubet (2008), o mérito no sistema capitalista está fortemente ligado ao princípio da igualdade e liberdade burguesas, tendo um papel fundamental no sistema neoliberal democrático. Na democracia burguesa a liberdade esta fortemente

associada à propriedade privada. Ser livre é ter o direito de gozar e dispor de seus bens, rendas e fruto do seu trabalho como melhor lhe convier. No caso dos trabalhadores, que não possuem os meios de produção, o indivíduo é livre para vender sua força de trabalho como lhe aprouver, podendo escolher onde e como trabalhar. Além disso, todos são iguais, tendo as mesmas oportunidades na sociedade, onde se destacará aquele que se esforçar mais, isto é, que tiver mais mérito.

Para Marx (2005) essa liberdade e igualdade burguesa são uma farsa, pois para ser livre o indivíduo tem que possuir intencionalidade em seus atos, consciência daquilo que se deseja realizar de forma coletiva e integrada com a comunidade e com o próximo, assim a vida coletiva, os outros homens serão a constituição desta liberdade. Nesse sentido, ser livre no sistema societal capitalista, na verdade é escravidão, pois aprisiona o ser humano em uma teia relacionada à propriedade privada, fazendo com que o indivíduo seja voltado para si mesmo, um ser egoísta voltado para seu interesse particular e dissociado da comunidade. Ou tantas vezes "diluído" no sistema social.

Dessa forma, a meritocracia proposta neste programa, age sobre esse pilar, deflagrando a competitividade humana e estimulando a individualidade, e quando muito estimulando a convivência do grupo por meio da competitividade, alijando o ser humano de sua concepção como um ser genérico. Além disso, é uma forma de legitimar as desigualdades ao abrir a todos a competição pelas posições sociais, sobre o falso estigma da vitória decorrentes do esforço individual e talento (DUBET, 2008).

Ao se submeterem às políticas meritocráticas, os trabalhadores da educação não serão livres, pois além de estarem submissos à vontade do Estado, às péssimas condições de trabalho, eles serão forçados a produzirem mais, no sentido de gerar uma maior qualidade do ensino por meio de sua prática isolada. Isso porque não terão o apoio do Estado para fornecer-lhes as condições dignas e necessárias para trabalhar e nem o apoio dos próprios colegas, pois todos se considerarão adversários. Além disso, Raquel Barreto e Roberto Leher (2003), alertam para o fato de que ao aceitarem gratificações de desempenho baseadas na capacidade e produtividade os salários dos educadores permanecem sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação. Sendo que a valorização pelo mérito é mais uma estratégia de não valorização material do trabalho dos professores da educação pública.

Os trabalhadores docentes estarão engessados em uma lógica que os desprivilegia, pois os culpa pelos problemas educacionais e os sobrecarrega de forma a forçá-los a aceitar a situação educacional como está, sob a bandeira de uma gestão eficiente e moderna fundamentada na individualidade e competição. Assim, empobrecendo as relações sociais no âmbito da escola e a coletividade dos trabalhadores da educação.

Juntamente com o discurso das competências e das políticas meritocráticas para atuação do professor, surge também o da profissionalização docente, que contribui de forma considerável com a captura da subjetividade desse trabalhador. A necessidade de profissionalização surge mediante o discurso oficial de que o professorado é o grande responsável pelo fracasso do sistema escolar público, criando a necessidade de novas políticas de formação e justificando as novas exigências em termos de qualificação profissional para os educadores.

> O que se pode dizer, genericamente, é que o profissionalismo passou a ser assumido como discurso oficial, como promessa, como algo a ser atingido...ninguém contesta o profissionalismo, ninguém duvida de que ele seja uma boa solução, sempre um meta a ser atingida. Dessa forma o profissionalismo docente, como discurso oficial, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras a algo que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo. (HYPOLITO, 1999, p.85)

De acordo com Costa (1995, p.243), a ideologia do profissionalismo surgiu a partir do século XVIII ligada ao desenvolvimento do capitalismo liberal e a uma "nova versão de aristocracia baseada na educação e no mérito que instituiu uma nova ordem social e nova divisão do trabalho". Assim, a visão positiva do profissionalismo não é restrita aos professores, mas abrange a sociedade de forma geral, pois foi historicamente construída. Portanto, a falta de criticidade em relação ao discurso do profissionalismo, torna os docentes prisioneiros de uma representação herdada historicamente.

Para Contreras (2002), a palavra profissional, não é um termo neutro; seu conteúdo é recheado de opções e visões de mundo e, conseqüentemente, o tema da profissionalização na educação está longe de ser inocente e desprovido de interesses velados e escusos. Nesse sentido, os educadores são levados a se enxergarem como profissionais, desconectados com a classe trabalhadora, pois a chancela de 'profissional'

imprime uma certa credibilidade social, um certo ‘status’, uma garantia intelectual de classe média.

Esse fato foi constatado em uma pesquisa realizada com vinte professores de diferentes instituições públicas. Verificou-se que existe uma extrema dificuldade do educador de se identificar com a classe trabalhadora, manifesta principalmente pela resistência ao termo ‘trabalhador’, tanto que dezenove se consideraram ‘profissionais da educação’ e não trabalhadores. Isso pode ser explicado pela própria concepção de trabalho dos participantes do estudo, que vem atrelada ao trabalho alienado e a uma visão extremamente deturpada de trabalhador. De acordo com as falas das professoras entrevistadas, trabalhador era alguém que:

> “Não tem tanto compromisso com a aprendizagem”, “que cumpre seu horário e saindo dali (da escola), ele perde todo vinculo com a profissão” (no caso a de professor), “ trabalha insatisfeito, apenas o salário que lhe importa”, “não se preocupa com as necessidades da educação”, “não tem aperfeiçoamento do trabalho”, “apenas cumpre sua carga horária”, “não se atualiza, não estuda, faz tudo mecanicamente, não analisa sua prática e **principalmente se fecha às mudanças e inovações** (BORGES, p.94).

É interessante ressaltarmos esse trecho final da fala dos trabalhadores docentes sujeitos da pesquisa supracitada, trabalhador é alguém que “*principalmente se fecha às mudanças e inovações*”. O conceito de trabalhador destes professores explica a necessidade de aceitação dos modelos de gestão impostos à escola. Pois, aceitar as “mudanças e inovações” é ser um profissional capacitado, competente e qualificado. Aquele que se posiciona contra as implementações propostas para a prática pedagógica nas escolas são docentes desatualizados, sem compromisso com a aprendizagem, ou “não se preocupa com as necessidades da educação”. Nesta perspectiva, para ser ‘profissional’ é necessário a assimilação de toda a ideologia que é difundida hoje nas instituições escolares, seja referente a própria metodologia de ensino no docente, seja referente a gestão administrativa escolar.

Contreras (2002) salienta que a necessidade dos professores de serem enquadrados como profissionais não demonstra mais que um desejo de fugir de sua assimilação à classe trabalhadora, apontando uma resposta defensiva diante de um trabalho cada vez mais alienado. Com isso, os docentes tendem a encarar os processos

de implementação técnica e burocrática do Estado como algo positivo, contribuindo inclusive, para aumento de suas competências profissionais.

É importante ressaltar a dinâmica das relações de gênero na formulação destes mecanismos de captura da subjetividade docente. Como já foi discutido anteriormente, existe uma tendência das profissões ocupadas em sua maioria pelas mulheres serem desprestigiadas socialmente, e ainda mais precarizadas que aquelas realizadas em sua maioria pelo sexo oposto. Nesse sentido, cria-se uma necessidade maior de racionalização destas funções para torná-las mais eficientes e eficazes de acordo com os padrões neoliberais de produção. Há portanto uma urgência em se 'masculinizar' os trabalhos ocupados em sua maioria por mulheres e a pretensa profissionalização difundida pelo Estado não foge a essa regra. De acordo com Costa (1995) a avaliação do nível de "profissionalismo" de uma ocupação é realizada de acordo com os padrões das profissões ocupadas em sua maioria por homens. Ser profissional, está relacionada com características que, de modo geral, estão associados ao sexo masculino. Este pode ser um dos fatores que explicam o porquê do trabalho docente, que é ocupado em sua maioria por mulheres, ser desprestigiado e considerado menos profissional que as outras ocupações.

Por conseguinte, na pretensão de serem mais eficientes, eficazes, multifuncionais e competentes, isto é, preparadas para os novos desafios impostos pelo mundo do trabalho. A maioria das trabalhadoras docentes aceitam e se conformam com as mudanças implementadas em seu trabalho pedagógico, rejeitam sua identidade com a classe trabalhadora e se proclamam 'profissionais' da educação. Em uma tentativa ilusória de fuga das condições precárias de trabalho a que são submetidas. O que justifica o crescimento e defesa do movimento para profissionalização do trabalho docente, que vem sendo bastante pregado e difundido atualmente, tanto por parte do Estado quanto por parte dos professores.

Nesse sentido a profissionalização, como forma de aquisição de conquistas trabalhistas e reconhecimento profissional, transforma-se em ideologia do profissionalismo, uma forma de controle e estratégia da qual o Estado tem se valido para minar os possíveis movimentos de oposição. Em nome da profissionalização, várias alterações administrativas e trabalhistas são implementadas na escola, inclusive

contando com a colaboração dos próprios docentes. A reivindicação de profissionalismo apenas contribui para camuflar o empobrecimento e a precarização do trabalho docente.(CONTRERAS, 2002)

A discussão sobre a identidade de classe dos trabalhadores docentes é extremamente relevante, porque permite analisar uma das facetas do próprio adoecimento dos professores. O sentimento de fazer parte de um grupo faz parte da constituição do nosso modo de vida, pois o ser humano é antes de tudo um ser social. Gramsci (1978, p.12) ressalta que a nossa concepção de mundo perpassa pelo sentimento de pertencer a um determinado grupo, o qual partilha do mesmo modo de pensar e agir. A identidade com esse grupo, nós permite compreender quem realmente somos e qual nosso papel na sociedade em que vivemos. "O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido..."

Nesse contexto, a identidade de classe é fundamental no processo de auto conhecimento, pois é através da relação com o outro que conseguimos nos realizar como seres humanos. De acordo com Saviani (2004, p 41) "O individuo só pode constituir-se como homem e, nessa condição como sujeito de seus próprios atos, nas relações cotidianas com outros homens". No entanto, na atual conjuntura da sociedade o sujeito não é percebido como uma unidade, mas concebido com um ser fragmentado, diluído em múltiplas identidades. Essa fragmentação do sujeito leva-o a perder de vista uma prática homogênea de conduta. O indivíduo se torna um ser perdido, imerso nas contradições dos discursos sobre como deveria proceder e o que deveria realmente ser.

Assim, ao se negar a pertencer a classe trabalhadora, assimilando o conceito desqualificado de trabalho e trabalhador do sistema societal do capital, o professor perde o sentimento de pertencimento a um grupo social, resultando em uma quebra da identidade norteadora de sua prática social. Marx e Engels (2009) alertam para o fato de que a expressão do consciente é formada através das relações que os indivíduos estabelecem com a natureza, com sua produção e com os outros indivíduos. Assim as relações sociais limitadas e um trabalho material limitado concorrem para o desenvolvimento de uma consciência ilusória, que coloca a realidade de "cabeça para baixo". Desse modo, o indivíduo se torna confuso, pois as relações que estabelece com

os outros e consigo não são fundamentadas em princípios claros e homogêneos, suas formas de agir se tornam diferenciadas e a competitividade e individualidade passam a ser fundantes de seu ser social.

Essa relação conflituosa manifesta na relação do docente consigo e com os outros se traduz na própria realização de seu trabalho, que perde seu potencial transformador, sua dimensão criadora e re-criadora, já que para se sobressair como profissional é necessário estar receptivo as inovações do novo espírito do capitalismo. O que significa ser engessado dentro da lógica do capital, seguindo todos os métodos e técnicas desenvolvidos pelos intelectuais neoliberais contidos no 'pacote' para qualificação do trabalho docente.

Portanto, o docente passa a ser controlado e manipulado por discursos ideológicos que contribuem para o aprisionamento de sua subjetividade, fazendo com que ele perca seu potencial criativo e tome para si a busca incessante pela melhoria de sua qualificação e da própria qualidade da educação brasileira. Nesse contexto são geradas situações desgastantes, em um ambiente enredado por péssimas condições de trabalho, um ritmo de produção acelerado e pressão máxima. O trabalhador é envolvido pela organização do trabalho flexível e aprisionado nos conceitos de polivalência, qualidade, produtividade e competências sofrendo, se desmotivando, gerando uma profunda ansiedade e inegável sofrimento diante das imposições colocadas, o que contribui em, alguns casos, até mesmo para sua auto destruição.

De acordo com A. Mascarenhas (2002, p.12):

> A subjetivação do controle constitui uma mudança radical em relação ao controle pelo fiscal ou pela máquina. Mas é difícil conseguir motivação interior de quem trabalha em precárias condições. Esta é mais uma das contradições geradas no âmbito da atual fase do sistema capitalista

O quadro instaurado trouxe repercussões não só sobre o controle e autonomia do trabalho docente, mas também sobre o seu fazer e o seu pensar, afetando profundamente a identidade do professor e forçando-os a executar novos encargos gerando sobrecargas que sob uma roupagem de 'profissionalismo' e "competências' levam os educadores a não só serem vítimas da precarização e intensificação de seu trabalho, mas também de um processo de auto-intensificação.

A auto-intensificação é um processo gestado pela precarização do trabalho e concretizado através dos mecanismos de captura da subjetividade docente, levando os educadores a serem obrigados a responder pressões cada vez mais fortes sob condições inadequadas de trabalho. De acordo com Hypolito(2010) a auto -intensificação envolve sete aspectos principais:

1º- Redução do tempo livre e descanso

2º- Falta de tempo para qualificação e requalificação

3º - Sensação crônica de sobrecarga de trabalho

4º- Redução da qualidade de tempo, a coletividade do trabalho docente e preterida em favor da individualidade

5º- Imposições e incrementos de diversos 'especialistas' passam a cobrir as deficiências pessoais

6º- A tecnologia passas a ser vista como forma de se compensar o reduzido tempo de preparo dos educadores

7º- Estes processos são vistos como forma de profissionalização e aperfeiçoamento, sendo apoiados e confundidos com profissionalismo.

Essa conjuntura requer um trabalho extra sem limites, onde os trabalhadores e trabalhadoras docentes colocam em segundo plano outras esferas de sua vida, como a familiar, a social e a política, pois o mercado requisita dedicação total a carreira profissional. De forma que a competição se torna a prática mais comum da condução destes aspectos, gerando uma intensa carga de culpa quando não se tem as expectativas atendidas (LÊDA, 2006).

Os conflitos e contradições envolvidos em todo esse processo geram um mal estar que pode se traduzir pela manifestação de diversos distúrbios físicos e mentais: doenças, desânimo, cansaço, ansiedade, no entanto, este adoecimento tende a ser velado em nome da supervalorização do trabalho, visto como instrumento de alcance de sucesso e desenvolvimento em uma sociedade excludente e exploradora.

A expressão mal estar é referente a um sentimento de frustração a que o professor é submetido quando suas expectativas em torno do trabalho docente não são realizadas. Os educadores não conseguem administrar o volume de exigências postas sobre ele e sofrem com a contradição de exercer um trabalho que exige tamanho esforço, dedicação e responsabilidade, mas que é intensamente desvalorizado pela

sociedade. As insatisfações se avolumam e podem minar seu desempenho, extinguindo a disposição e o prazer na realização de seu trabalho (PASCHOALINO, 2009).

O desgaste produzido em todo esse processo, muitas vezes, se reflete na relação com os alunos. Os trabalhadores docentes, diferentes dos demais trabalhadores da sociedade capitalista, possuem como objeto de trabalho o aluno, que é ao mesmo tempo sujeito e objeto, pois participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem, sendo ao mesmo tempo consumidor e co-produtor da atividade pedagógica (PARO,2006). Longe de ter um objeto de trabalho inerte, o educador trabalha com um sujeito-objeto que está em constante movimento e transformação, trazendo em si um conjunto de ações e contradições que refletem as próprias características históricas da sociedade em que esta inserido.

> A vista das características da subjetividade humana, evidenciadas pela perspectiva marxiana, o educador, o professor, defronta-se com educando, com um aluno concreto, e não simplesmente com um aluno empírico. Isto significa que o aluno, isto é, o individuo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação.(...) O aluno depara-se diante dele vivo, inteiro, concreto. E é em relação com esse aluno que ele tem que agir. É esse aluno que ele tem de educar. (Saviani, 2004, p.47)

Assim, alguns alunos reproduzem através de seu comportamento em sala de aula a mesma desvalorização e desprezo devotado ao professor pela sociedade vigente. Em seu estudo sobre o mal estar docente Jussara Paschoalino (2009) relata que na escola pesquisada, o quadro descrito pelos professores em relação ao comportamento dos alunos é assustador. A autora constatou que a relação professor-aluno nesta instituição era marcada por um intenso processo de violência, tanto verbal quanto física, desrespeito, indisciplina e falta de interesse para o aprendizado.

A autora ressalta que os docentes não reconhecem esse aluno que está na escola hoje, que por ser fruto de uma sociedade marcada por valores deturpados e processos de exploração e desvalorização humana, desqualificam os professores e desconsideram a escola como um espaço de aquisição de saberes. Os educadores tentam diversas abordagens para alcance dos alunos, mas a maioria se sente desmotivada diante dos conteúdos e as aulas ministradas. Todo esse processo gera uma profunda angústia nos trabalhadores docentes, que sofrem por não sentirem os resultados de seu trabalho, se sentindo incapacitados e desgastados ao se relacionarem com seus alunos.

> O professor sente-se perdido diante da sua proposta de trabalho e da falta de uma interação positiva com seus alunos. É um desgaste afetivo que deixa o professor em conflito com seu trabalho, pois sua relação com os alunos não corresponde a seus sonhos e, por mais que se esforce, há quebras nessa

> relação. (...) se há quebras nessas relações, há perdas desses vínculos afetivos e as relações ficam doentes, morrem, contribuindo para a insegurança, o medo e o isolamento. (PASCHOALINO, 2009, p.68,69)

Essa aguda precarização da subjetividade do trabalho docente torna-se um importante fator contribuinte para manifestação de distúrbios físicos e mentais nos professores. A auto-intensificação de seu trabalho, resultante dos mecanismos de imposição da lógica do mercado, a inexistência de uma identidade política e de classe, a busca incessante pela qualificação profissional, a falta de reconhecimento da importância de seu papel como educador pela sociedade e a relação conflituosa com alunos e colegas de trabalho geram um quadro de profundo desgaste e esgotamento que se traduz em um vazio para sua ação educadora, ocasionando situações de insatisfação, frustração, depressão, medo, angústia e ansiedade culminando em uma exaustão emocional e profissional.

A síndrome da desistência ou Burnout é uma das manifestação mais contundentes da ação conjunta de todos estes elementos e tem afetado um número nada desprezível de trabalhadores docentes no Brasil. Codo (1999) alerta que de uma amostra de quase 39 mil trabalhadores da educação em todo país, 48% da população estudada apresentada um quadro compatível com a síndrome. De acordo com o autor, o Burnout pode ser compreendido de forma multidimensional, englobando três fatores: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal com o trabalho desenvolvido.

A exaustão emocional se refere a perda da energia e recursos próprios para enfrentamento diário dos problemas encontrados no local de trabalho. A despersonalização diz respeito ao endurecimento afetivo, é a perda do sentimento de estar lidando com outro ser humano, o aluno e os colegas passam a ser tratados com objetos, as relações são coisificadas. O baixo envolvimento pessoal no trabalho pode ser entendido como a baixa realização pessoal na vida profissional, o fato dos objetivos propostos no início da carreira não serem atingidos traz um sentimento de impotência, incapacidade pessoal e seu trabalho perde o sentido.

De forma mais precisa podemos dizer que a Síndrome da desistência é:

> Uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, m modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na sala de aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como

> números que vão se somando em uma folha de papel em branco. (CODO,1999, p.254)

A falta de um quadro especifico de sintomas e instrumentos precisos para seu diagnóstico tornam o Bournot não reconhecido como uma patologia para a medicina. No entanto a preocupação com sua regulamentação já existe, contribuindo para o reconhecimento de que os problemas ocasionados por esta síndrome já ultrapassa o ambiente escolar (PASCHOALINO, 2009).

Todos estes fatores discutidos aqui, nos fazem perceber que a imersão em um sistema de ensino pautado por uma ação regulatória do Estado que se ancora em discursos ideológicos de organismos internacionais e desconhece a realidade da educação pública brasileira, engessa a atuação dos professores, aprisiona-os em uma teia de contradições que desmobiliza seu pensamento crítico e sua capacidade de compreender o trabalho docente como práxis, como movimento de transformação social e política.

Ao mesmo tempo, o professor é desqualificado pela sociedade, perde o respeito de colegas e alunos e se submete a condições indignas de trabalho, escravo de uma remuneração pérfida, incapaz de garantir, sequer, o mínimo de condições materiais necessárias para sua sobrevivência. Nesse contexto, tanto o mal estar docente quanto o Burnout são faces da mesma moeda, ambos associados ao estresse do professor e resultantes do processo de precarização e captura da subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras docentes.

Quando se analisa a subjetividade sob a ótica marxiana, percebe-se que a subjetividade humana se constrói por meio da objetivação social. Isto é, a atividade social, o trabalho, produz o enriquecimento objetivo e subjetivo do homem, pois exprime sua liberdade e consciência, traduzindo de maneira objetiva suas necessidades mais subjetivas. Assim, o ser humano se desenvolve por meio do que é transformado, criado e re-criado pelo trabalho (DUARTE, 2004). Se o trabalho traz em si condições objetivas empobrecidas e uma subjetividade destroçada, o ser humano que o realizou se torna deformado e desumanizado, trazendo em si um quadro de angústia e sofrimento.

Essa constatação nos permite inferir que o adoecimento dos docentes esta imerso em um conceito muito mais amplo de trabalho, que engloba tanto a precarização quanto a captura da subjetividade do sujeito, envolvendo as condições objetivas e subjetivas das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da escola, que manifesta as

contradições do sistema societal do capital e explica o sentimento de desprezo e amargura com que o trabalho é tratado na sociedade capitalista: a alienação do trabalho.

3.3. Saúde e Alienação do trabalho docente

Como vimos, a crise estrutural vivida pelo modo de produção capitalista no final do século XX tornou imperativa a reestruturação do sistema societal do capital. Era preciso a implementação de novas formas produtivas e um novo Estado, que se adequasse as exigências da nova conformação da sociedade. Diante disso, inúmeras reformas foram efetivadas no sentido de tornar o Estado mais eficiente e menos burocrático, de forma a adequá-lo a novas exigências da economia globalizada, regida pelos princípios do neoliberalismo. De forma que as mudanças educacionais realizadas no país seguiram as orientações da Reforma do Estado.

A assimilação das conexões entre flexibilidade, eficiência, competências, produtividade e profissionalização produziu políticas educacionais que contribuíram para precarização das condições de trabalho dos docentes. Capturando sua subjetividade e persuadindo-o a tomar parte dessa teia intricada de inovações e retrocessos. Fazendo com que os educadores passassem a desempenhar suas funções em um ambiente permeado por muitas cobranças e competitividade gerando um profundo sentimento de mal-estar e sofrimento.

As contradições resultantes deste quadro tornaram os professores reféns de um sistema que cobra eficiência e eficácia ao mesmo tempo em que priva os trabalhadores das condições materiais adequadas para atingi-las. Nesse contexto, para evitar o estigma de 'incompetente' e 'anti-profissional', os trabalhadores docentes trazem para seus próprios ombros a responsabilidade pela qualidade da educação brasileira, gerando um círculo vicioso que culmina em um processo de auto-intensificação de seu trabalho, ocasionando mais sofrimento e mal-estar quando suas expectativas são frustradas. Todo esse processo incide de maneira contundente na saúde dos educadores, que tem se tornado uma categoria cada vez mais acometida por doenças do trabalho.

Em um primeiro momento podemos ser levados a associar o adoecimento da categoria docente exclusivamente aos aspectos relacionados as suas condições imediatas de trabalho, como: falta de materiais pedagógicos e infraestrutura adequada, salas de

aula super lotadas, baixos salários e a conflituosa relação entre professor e aluno. Porém, quando dedicamos um olhar mais atento aos aspectos envolvidos dessa realidade, verificamos que estas condições foram historicamente construídas, sendo produto de uma sociedade que preconiza uma gama de políticas públicas educacionais implementadas de acordo com os interesses da acumulação do capital, sem levar em consideração os seres humanos concretos que trabalham e lutam pela escola pública brasileira.

No entanto, ao nos debruçarmos ainda mais sobre todos os conflitos e contradições que envolvem a constituição atual do trabalho docente, percebemos que todos os elementos anteriormente citados estão contidos em um único conceito, que engloba tanto as condições de trabalho, as políticas públicas e a saúde do trabalhador: a alienação do trabalho.

Para maior compreensão dos desdobramentos da alienação do trabalho na vida e saúde dos trabalhadores docentes, iremos aqui retomar alguns aspectos desse conceito já abordados no primeiro capítulo. De acordo com Marx, trabalho alienado é o estranhamento do trabalhador em relação ao trabalho realizado, ao produto de seu trabalho e a ele mesmo. O estranhamento corresponde ao afastamento do homem de sua essência humana, sua reificação, ou seja, sua conversão em coisa. Sendo que o conceito de alienação tem quatro aspectos principais:

a) Aliena a Natureza humana
b) O trabalho se torna alheio e hostil ao trabalhador
c) Aliena o homem de seu "ser genérico"
d) Provoca o estranhamento do homem frente aos outros homens

Por conseguinte, ao se submeter a um trabalho alienado o trabalhador é degradado espiritualmente e materialmente, perde sua espontaneidade e capacidade criativa, torna-se controlado, engessado dentro de uma lógica que não o satisfaz. O produto de seu trabalho não lhe pertence, nem é produzido de acordo com seus interesses. Além disso, a alienação do trabalho provoca uma cisão entre o vínculo do homem com a natureza e com sua essência humana genérica. Assim, a vida do individuo em si e para si, torna-se mais importante que a vida da própria espécie humana. Surge, então, uma nova forma de relação social, pautada na competição

exacerbada, onde a identidade do sujeito com uma coletividade é deteriorada e as relações humanas atomizadas.

Nesse sentido, o homem diante do trabalho alienado perde sua natureza humana, persistindo apenas suas características comuns aos animais, pois o trabalho que antes constituía a própria vida humana, agora se torna apenas um 'meio de vida', ou seja, simplesmente uma maneira de se adquirir objetivos essencialmente animais como beber, comer ou se reproduzir. "O homem só se sente livremente ativo nas suas funções animais, enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano, animal.(MARX, 2001, p. 114/115)

Aqui é importante que nos detenhamos na concepção de homem e sociedade em Marx, para uma maior contribuição ao entendimento da questão da desumanização humana através da alienação do trabalho e como esse processo afeta todas as outras esferas da vida do individuo, o que leva a premissa marxiana de que a alienação do trabalho é a fonte de todos os outros complexos de alienação.

Na perspectiva marxiana, o homem é uma espécie presente viva, universal e livre, é o sujeito da práxis - ação transformadora consciente- e o trabalho é a expressão da práxis. Por meio do trabalho o homem é capaz de objetivar a si mesmo e criar um mundo de acordo com suas características e interesses. Ser homem, nesse sentido, é ter a capacidade de intervir de forma consciente e livre na sua realidade, seja ela política, econômica ou social, produzindo condições materiais de existência de acordo com seus anseios e necessidades. A sociedade humana é produto dessa ação recíproca dos homens, ou seja, é constituída por meio do trabalho, já que o homem ao trabalhar constrói relações com os outros homens, favorecendo uma identidade de grupo que irá condicionar sua própria natureza, sua personalidade. Assim, o homem é antes de tudo um ser social, e sua essência está fundamentada na própria socialidade, que é adquirida através da realização de seu trabalho (MARX, 2001).

Mészáros (2006) ao estudar os aspectos ontológicos e morais do conceito de alienação do trabalho em Marx, se propôs a delimitar em que constituía de fato o homem não alienado, quem é esse homem? Desse modo, o autor descreveu uma serie de elementos e fases que constituíram uma definição de homem não alienado. De forma que, é interessante nos reportarmos as suas contribuições a fim de favorecermos o

entendimento do que é efetivamente humano e o que deve ser considerado como alienação.

A partir dos estudos marxianos, Mészáros (2006) afirma que primeiramente o homem não pode deixar de ser concebido como ser natural, isto é, ele faz parte da natureza, sendo esta sua única característica imutável. Ao ser parte da natureza o ser humano possui necessidades naturais que são satisfeitas através de poderes especificamente humanos – o trabalho – desenvolvido como uma atividade universal, livre e consciente.

A satisfação das necessidades naturais humanas por meio dos poderes especificamente humanos, o trabalho, leva ao terceiro aspecto da concepção de um homem não alienado, ele é um ser que vive em sociedade, produz suas condições materiais de existência de forma social. A produção em sociedade traz novas necessidades juntamente com novos poderes para saná-las. Dessa forma como "ser social produtivo" ele transforma sua própria realidade, construindo um mundo novo e deixando suas marcas na natureza. E por meio destes novos poderes advindos de sua interação com o processo produtivo e com os outros homens, o ser humano "se desdobra intelectualmente". Quando o conjunto dessas características, atuando de forma multiplamente inter –relacionadas, são efetivadas apenas para satisfação das necessidades naturais brutas humanas (comer, beber, reproduzir-se) , ou na perpetuação de um ser individualizado e que despreza a socialidade, o homem se torna alienado. (Ibid, p.159)

Assim sendo, se o trabalho constitui a essência humana e através das relações de reciprocidade desenvolvidas entre os homens por meio do trabalho a sociedade é constituída, o trabalho alienado proveniente da sociedade capitalista[8] só pode ocasionar uma essência humana alienada. Pois de acordo com Marx (2001) o modo de produção capitalista torna o trabalho, que deveria ser uma característica interna, constituinte do próprio ser humano, algo externo ao trabalhador. O que faz com que o trabalho exteriorizado e o seu produto assumam então "a forma de um poder alheio que confronta o homem de uma maneira hostil" Em conseqüência o ser humano não pode mais se contemplar em um mundo criado por ele, mas é submetido a um poder privado

[8] Ou vice e versa, já que estamos nos referindo a uma relação profundamente dialética.

e externo que torna seu trabalho sem sentido e faz com que ele estabeleça como meio de fuga a vida em um mundo irreal, ideologizado, submetendo-se e sendo aprisionado por ele. (MÉSZÁROS, 2006, p.146)

Ao se submeter ao trabalho alienado, o trabalhador não produz apenas mercadorias, mas produz a si mesmo como mercadoria. Como mercadoria, seu valor varia de acordo com as leis do mercado de oferta e procura, sua "existência física", sua própria vida é tida como qualquer outra mercadoria, "suas qualidades humanas existem apenas para o capital" e este determina o conteúdo de sua vida, pois a existência do capital torna-se sua própria existência. Ele se transforma em um capital vivo. O Trabalhador assume a forma de um ser, objetiva e subjetivamente desumanizado. (MARX, 2001, p.123)

A alienação se dá na esfera da produção e a partir daí se enraíza para todas as esferas da existência humana, fazendo com que os homens desenvolvam relações mútuas alienadas, onde cada um se encontre do mesmo modo alienado de sua natureza humana. Desse modo, surge um indivíduo empobrecido sobrevivendo em uma sociedade fragmentada, na qual o trabalho, que deveria ser atividade vital, se torna um simples meio de vida, escravo do salário, gerando um sujeito movido por intensos conflitos e sofrimento, encarando seu trabalho como instrumento de tortura e dor.

Na atual conjuntura do sistema societal do capital todo o processo de precarização do trabalho e captura da subjetividade dos trabalhadores docentes, já abordados anteriormente, são expressões do trabalho alienado. Essa relação pode ser explicitada através das relações de propriedade constituídas historicamente com avanço da sociedade capitalista. Pois a "propriedade privada" constitui o conceito chave na análise da alienação na perspectiva marxiana.

Nas palavras de Marx (2001, p.120):

> A propriedade privada constitui, assim, o produto, o resultado, a conseqüência necessária do trabalho alienado...A propriedade privada decorre portanto, da análise do conceito de trabalho alienado, ou melhor, do homem alienado, da vida alienada, do homem estranho a si próprio...Ela é o produto do trabalho alienado e, por outro, ela é o meio pelo qual o trabalho se aliena, a realização da alienação.

De forma simplificada podemos dizer que com o advento da propriedade privada, duas classes sociais estruturantes se fundamentam: a dos proprietários e dos não –proprietários. Os não proprietários – os trabalhadores- tiveram o seu trabalho, manifestação da práxis, transformado em força de trabalho e passaram a vende-la aos proprietários em troca de um salário, que garantisse as condições materiais mínimas para sua subsistência. Os proprietários, por sua vez, passaram a desenvolver mecanismos cada vez mais elaborados e intricados que favorecessem o processo de acumulação do capital, gerando um trabalho excedente, não pago, a mais-valia que garantiria o lucro e consequentemente o sucesso do processo produtivo.

Através de sua evolução histórica, a sociedade capitalista passou a ser constantemente bombardeada com crises estruturais, que traziam a necessidade de uma nova reorganização e reestruturação para a continuidade de seu modo de produção. Assim para sobreviver, o sistema societal do capital foi compelido a criar mecanismos e estratégias que mantivessem o trabalhador preso em suas 'garras'. Sendo que as atuais configurações do mundo do trabalho são expressões contundentes dessa lógica.

Assim a precarização do trabalho e todo seu conjunto de conflitos e contradições, são mecanismos utilizados para incremento da produtividade e consequentemente extração de trabalho não-pago, a mais valia. De forma que Mészáros (2006, p.130) nos alerta que "a questão da alienação está diretamente relacionada a questão do produto excedente e da mais valia". Portanto todos estes fatores: Alienação do trabalho, salário, mais valia e propriedade privada estão intrinsecamente relacionados, um intervindo no outro, em um constante movimento, pois de acordo com Marx, nenhuma realidade é fixa ou imutável.

Todo movimento de produção, consumo e manifestação das organizações humanas como o Estado, moral e a ciência, constituem modos particulares da produção e se submetem as lei geral do trabalho alienado.Por conseguinte, todo o processo de transformações ocorridas nos últimos anos na constituição do trabalho docente não pode ser analisado fora do conceito de alienação do trabalho, pois está intimamente e historicamente relacionado a ele.(MARX, 2001)

Nesse contexto, se a saúde docente está intimamente ligada aos processos de trabalho desenvolvidos no interior da escola, e estes processos são manifestações do

modo de produção capitalista, que só pode se manter através da realização de um trabalho alienado, que desumaniza e deteriora o ser humano, então a saúde do trabalhador docente é antes de tudo resultado da alienação de seu trabalho. E através da alienação do trabalho podemos explicar a origem da atual conjuntura de sofrimento, mal-estar e desvalorização do professor.

A questão da alienação do trabalho docente ainda é controversa para alguns autores, Paro (2006) e Saviani (1983, 1991), por exemplo, acreditam que o trabalho do professor não pode ser completamente alienado, pois o modo de produção estritamente capitalista não se aplica a atividade docente. No entanto, aqui nos posicionamos de maneira diferente, pois acreditamos que em maior ou em menor grau todos os trabalhos desenvolvidos na contemporaneidade estão sob a lógica organizacional capitalista, marcada predominantemente pela propriedade privada, trabalho assalariado e a transformação do trabalhador em mercadoria.

O trabalho docente possui especificidades[9] que o diferencia do trabalho realizado nas fábricas, no entanto isso não o torna imune a alienação do modo de produção capitalista. Dessa forma vamos detalhar aqui as características da atual conformação do trabalho docente que o tornam alienado e como essa alienação interfere na sua vida e saúde.

Primeiramente o professor só pode realizar sua função na forma de trabalho assalariado, seja tendo o Estado ou o setor privado como patrão. Assim sendo, ele assume a forma de uma mercadoria, sujeito aos altos e baixos da lei da oferta e procura do mercado capitalista. Como trabalhador assalariado, o docente também não possui autonomia para execução e planejamento de seu trabalho, pois seu trabalho passa a ser pensado e planejado de acordo com interesses ideológicos dominantes, cabendo ao educador apenas executá-lo.

Nesse movimento, seu saber é expropriado e sua prática passa a ser regulada por manuais de ensino, livros didáticos, programas de computadores, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s ou mais recentemente pelas chamadas “matrizes curriculares”. Além disso, ainda existe o controle rigoroso da atuação do docente dentro

---

[9] A questão da especificidade do trabalho docente já foi detalhada e discutida no primeiro capítulo

e fora da sala de aula, realizado por meio de sistemas de avaliação do desempenho do aluno, ou pela própria gestão administrativa e os próprios colegas de trabalho.

Diante desse quadro, o produto do trabalho docente – o saber que é ofertado e incorporado a personalidade do aluno- se torna alheio e hostil ao professor, pois esse saber não provêm diretamente de suas concepções, mas é um saber artificial, imposto por uma lógica organizacional voltada para garantir a acumulação do capital. Ou seja, o saber disponibilizado pelos trabalhadores docentes hoje, não está voltado para humanização do individuo, mas para sua desumanização, já que tem como principal objetivo produzir sujeitos que se adéquem as exigências do mercado. O que significa também que o trabalho docente é um trabalho alienado voltado para produzir sujeitos alienados que contribuam com manutenção do sistema societal do capital.

Estes são os aspectos objetivos da alienação do trabalho docente: assalariamento, falta de autonomia, controle rigoroso de seu processo de trabalho, expropriação de seu saber e um produto alheio a sua vontade. Resta agora analisarmos os aspectos subjetivos desse processo de alienação. Saviani (2004) argumenta que a alienação esta situada tanto no plano objetivo quanto subjetivo. De forma que o aspecto subjetivo envolve o não reconhecimento do homem de si mesmo, perdendo o vínculo com os outros homens e com o trabalho realizado.

Esse aspecto é marcante na atuação do professor, ele se esforça ao máximo para desenvolver um trabalho considerado eficiente de acordo com os atuais padrões de produção, mas conseguindo ou não essa 'eficiência', ele não se reconhece no que produziu. Esse não reconhecimento gera um profundo desgosto e decepção pelo trabalho realizado. Ao mesmo tempo o trabalhador docente, como ser humano, é desvalorizado pela sociedade de maneira diretamente proporcional ao esforço e dedicação empregados na concretização de seu trabalho.

Na tentativa de reverter essa conjuntura, os educadores se empenham ainda mais, estudam, fazem os cursos de 'qualificação' promovidos pelo Estado, aceitam o estigma de profissionais e rejeitam sua associação com a classe trabalhadora, seguem as 'cartilhas' que lhes são enviadas para execução e planejamento de sua atuação, usam as tecnologias...mas mesmo assim não adquirem respeito dos alunos e nem são valorizados pela sociedade. Seu salário ao invés de ser acrescido de acordo com seu empenho é cada

vez mais depreciado. Suas condições de trabalho são cada vez mais negligenciadas, empobrecidas e precarizadas e a responsabilidade pelo mau desempenho dos alunos, pela má qualidade da educação é cada vez mais jogada em seus ombros, a culpa é do professor. Mas Porque? Se ele se dedica, se esforça, se humilha, porque não é valorizado?

Porque o trabalhador docente está submetido a um trabalho alienado, em consequência, vive em uma sociedade alienada e é subjugado por uma vida alienada. Os conteúdos ministrados em sala de aula, não foram escolhidos por ele, nem estão de acordo com suas necessidades ou com as necessidades dos alunos. Seu trabalho não produz humanização, mas desumanização, não traz prazer ou satisfação, mas insatisfação, negação, dor e sofrimento. E por mais que se esforce sua valorização não se concretiza, pois:

> O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz...torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz...Quanto mais civilizado o produto, mais desumano o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente se torna o trabalhador, quanto mais magnífico e pleno de inteligência o trabalho, mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna escravo da natureza (MARX, 2001, p.111/113)

As palavras de Marx expressam de maneira contundente a realidade vivenciada pelos trabalhadores docentes. Pois o quê é considerado, de forma idealista e ideologizada, o maior bem, a maior riqueza do individuo na sociedade capitalista? O quê é pregado como responsável pelo desenvolvimento de uma nação?O quê é difundido como forma de se alçar destaque na sociedade vigente? O quê tem sido utilizado como bandeira nas propagandas partidárias políticas atuais? A resposta é clara: a Educação.

A sociedade burguesa nunca menosprezou a ação da educação, ela sempre foi vista como um importante elemento para transmissão de valores que legitimassem os interesses da classe dominante. Além disso, a educação é apregoada como a chave para fim das desigualdades e injustiças sociais. Nessa perspectiva, a educação tem um importante papel no sistema sociometabólico do capital, tanto de forma ideológica e subjetiva, no sentido de fornecer a população a idéia de que através da educação melhores condições de vida podem ser adquiridas, como de forma objetiva, no sentido de formar os trabalhadores de acordo com as exigências do mercado.

Assim a educação, se configura como um dos bens mais preciosos dessa sociedade, em contrapartida os trabalhadores responsáveis por sua produção e difusão são uma das categorias mais desvalorizadas dessa mesma sociedade. São forçados a se submeterem a um salário precário e que não satisfaz nem mesmo suas necessidades animais básicas. O que explica a frase de Marx (2001, p.11) "a valorização do mundo das coisas, aumenta a desvalorização do mundo dos homens". A educação produzida como objeto do trabalho docente é valorizada, mas o trabalhador docente é desvalorizado e desprezado, característica inerente ao próprio processo de alienação de seu trabalho.

Como já dito no início deste capítulo, a concepção que temos de saúde envolve uma construção social e histórica, marcada pelas contradições que permeiam o capital e trabalho. Nesse sentido, a saúde é proveniente da inserção do sujeito no mundo e do sentido que ele dá as atividades que executa. Assim sendo, o quadro descrito anteriormente explica as manifestações do mal-estar, sofrimento e adoecimento dos educadores de forma geral. Pois a saúde é também resultante das relações do homem com seu trabalho e com a sociedade em que vive, o que nos leva a ponderar que a saúde dos professores tem uma estreita ligação com o processo de alienação do trabalho. O trabalho alienado leva a uma vida alienada, que por sua vez provoca marcas tanto no físico quanto no subjetivo do indivíduo, o que pode ser manifesto de maneira fisiológica através do aparecimento de patologias relacionadas ao desenvolvimento do trabalho.

O próprio Burnout, uma síndrome bastante comentada e estudada no meio do professorado, nada mais é do que a própria manifestação física do trabalho alienado. O que pode ser demonstrado facilmente através da análise dos três fatores responsáveis pela manifestação da doença, que de acordo com Codo (1999) são: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal com o trabalho desenvolvido. Estes três elementos são os mesmos já enunciados por Marx no século XIX como resultantes da alienação do trabalho, apenas com uma nomenclatura diferente.

A exaustão emocional nada mais é que o sentimento de passividade, impotência e sofrimento com o qual o trabalhador encara a realização de sua própria atividade, pois a mesma lhe é uma coisa estranha, que não lhe pertence. A despersonalização se refere a alienação do homem frente aos outros homens, ou seja, cada ser humano passa a encarar o outro de acordo com os mesmos padrões e relações nos quais se encontra

como trabalhador: competição, individualismo, desumanização. E o terceiro aspecto enunciado como característica da síndrome de Burnout, a falta de envolvimento pessoal com o trabalho desenvolvido é o mais contundente em relação ao trabalho alienado. Já que de acordo com Marx (2001, p. 114) a exterioridade do trabalho desenvolvido traz o sentimento de que este não é o seu trabalho, mas o de outro, assim o caráter alheio e estranho do trabalho realizado resulta visivelmente do fato do trabalhador "fugir do trabalho, como da peste." Como se envolver pessoalmente com um trabalho que não lhe pertence?

E aqui cabe uma pergunta, será que todos os trabalhadores docentes inseridos no modo de produção capitalista estão sofrendo do mal de Burnout? Talvez não, mas com certeza estão imersos no trabalho alienado, sendo marcados exteriormente e interiormente. Sua relação consigo próprio, com a sociedade e com os outros homens está deturpada. Sua natureza humana foi surrupiada e isso se manifesta não somente nas condições materiais de sua vida, mas em seu próprio corpo, que sofre por não ter como responder ao excesso de demandas impostas por um sistema desigual e exploratório, que deteriora não só seu trabalho, mas sua subjetividade, sua vida e sua saúde.

CAPÍTULO 3

O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO DE JARAGUÁ-GO

A questão da saúde dos trabalhadores da educação nos remete ao esforço de compreensão das relações sociais, econômicas e políticas que circundam o processo saúde-doença. É preciso analisar e relacionar os diversos processos e estruturas constituídos e constituintes do trabalho docente com o contexto do adoecimento do professor na atual configuração da sociedade. É necessário que vejamos a saúde e a doença não como um acontecimento isolado, resultante apenas de aspectos biopatológicos individuais, mas como uma construção marcada pelas contradições que permeiam a relação entre capital e trabalho.

Desse modo, é preciso questionar os determinantes do adoecimento dos professores tanto no interior dos contornos próprios do trabalho docente, quanto exteriormente através da sua função e relação com o modo de produção capitalista de forma geral. Assim sendo, as mediações do trabalho docente são elementos fundamentais na constituição da saúde ou não saúde do professor. Tais mediações são aqui compreendidas como: feminização, precarização e intensificação das condições de trabalho dos educadores, resultantes de um processo de alienação que se manifesta tanto na esfera objetiva quanto subjetiva, através de elementos ideológicos de identificação dessa atividade em relação a vários modelos neoliberais: meritocracia, competências e profissionalismo.

É nesse sentido que questionamos qual a relação existente entre a saúde dos trabalhadores docentes com o processo de deterioração de seu trabalho. E para nos aprofundarmos nesta questão é necessário considerar a natureza do trabalho educativo desenvolvido nas instituições públicas de ensino, articulando-o com as categorias de alienação e precarização do trabalho. Pois a alienação e o empobrecimento das relações de trabalho dela resultantes, explicam a intensa desvalorização do professor e

expropriação de seu saber na atual conjuntura da dinâmica do capital. Ambos são responsáveis por levar os professores a se submeterem a políticas educacionais que deturpam cada dia mais o seu fazer e cooperam para formação de representações irreais da realidade em que vivem.

É preciso destacar também as difíceis e complexas relações existentes entre os professores e a gestão administrativa da escola, professores e alunos, professores e professores, como elementos necessário para compreensão da intricada rede envolvendo a dinâmica da organização do processo de trabalho na escola e o adoecimento docente.

3.1 – O cotidiano de trabalho nas escolas públicas de Jaraguá

Como vimos, o trabalho na perspectiva marxiana é categoria ontológica, é através dele que o homem se realiza objetiva e subjetivamente, é a manifestação da práxis, ação transformadora consciente. Ao trabalhar o homem pode ver a si mesmo em um mundo que ele mesmo criou e se relacionar com outros homens constituindo a própria sociabilidade humana, através destas relações ele constrói representações de si mesmo e dos outros, constituindo uma prática norteadora para suas atitudes e sua identidade como sujeito social.

Nesse processo de produção da vida material por meio do trabalho, o ser humano se educa e educa novas gerações e a educação e trabalho passam a desenvolver uma relação de reciprocidade constituindo a própria humanização do individuo. O surgimento da propriedade privada e o avanço das técnicas de produção provocaram uma cisão entre a unidade trabalho e educação, de forma que esta passou a ser submissa aos interesses das formas de produção ora instaladas, reproduzindo suas contradições, desigualdades e exploração. Nesse cenário o trabalho docente se configura como uma ferramenta fundamental, pois tem íntima relação com os processos educativos da escola capitalista.

Apesar de possuir uma natureza e especificidade que o difere das demais formas de organização do trabalho no modo de produção capitalista, a lógica organizacional do sistema societal do capital tem influencia direta sobre a constituição da prática e atuação do trabalhador docente. De forma que nos últimos anos os educadores vêm sendo marcados por um intenso processo de precarização e alienação de suas condições de

trabalho, corrompendo e deturpando sua função social. Ao se tornar corrompido e deturpado o trabalho contribui para corrosão do próprio ser humano. Assim o professor tem perdido sua identidade com a coletividade e tem se pautado em ações cada vez mais egoístas e competitivas. Desse modo, a alienação e precarização de suas condições de trabalho, aliado à perda de sua identidade provoca um intenso desgaste no trabalhador docente que culmina no desenvolvimento de diversos processos patológicos.

Mas é preciso que todos estes processos sejam situados de acordo com uma determinada realidade sócio-histórica, para se evitar generalizações equivocadas e que não correspondam à realidade concreta da prática social de determinadas instituições e sujeitos sociais. Portanto, é fundamental a contextualização da realidade vivenciada nas instituições investigadas durante a pesquisa, com vista a caracterizar o atendimento educativo e o adoecimento destes docentes.

Assim sendo, realizamos nossa pesquisa em duas instituições públicas de ensino da cidade de Jaraguá-GO, uma pertencente à rede municipal e outra à rede estadual. Foram utilizados três critérios básicos para a escolha das instituições escolares: 1º) maior abrangência das modalidades de ensino, isto é, a escola estadual que oferecia desde o ensino fundamental primeira fase até o ensino médio e a escola municipal que atendia desde a educação infantil até a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano). 2º) Maior número de professores concursados. 3º) Maior quantitativo de alunos matriculados. Diante desses critérios seletivos, acreditamos que as escolas escolhidas apresentaram uma maior diversidade de situações de trabalho, o que conferiu uma maior riqueza aos dados empíricos coletados, pois os docentes que atuavam nestas instituições conviviam diariamente com vários contextos sociais e de trabalho.

Utilizamos dois instrumentos de coleta de dados: um questionário que visava coletar informações iniciais sobre a organização e as relações de trabalho existentes nas instituições e uma entrevista semi-estruturada, elaborada a partir dos elementos do questionário, enfatizando a questão do trabalho docente e sua relação com a saúde e precarização do trabalho. Os sujeitos da pesquisa foram previamente selecionados a partir de dois critérios: aqueles que realmente estavam em exercício pedagógico em sala de aula e que possuíam vínculo empregatício efetivo com o estado ou município. A partir dessa seleção prévia realizamos um sorteio por intermédio do qual foram

escolhidos vinte e oito professores para participarem do estudo, quatorze professoras da rede estadual e quatorze da rede municipal.

Além das entrevistas, da observação do cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas pesquisadas também analisamos alguns documentos e informações estatísticas relacionados a organização do processo de trabalho docente que foram fornecidos pela Subsecretaria Regional de Educação de Goianésia e pela Secretária Municipal de Educação. Todos os dados coletados foram articulados com os referenciais teóricos já discutidos nos capítulos anteriores, objetivando apreender e organizar os conceitos e as categorias por meio de reflexões que visaram discutir a relação entre o trabalho docente e a saúde dos professores, na atual conjuntura da precarização e alienação do trabalho na sociedade capitalista.

A cidade Jaraguá-Go que está situada a cento e doze quilômetros da capital Goiana, possui cerca de 42.000 habitantes e tem como principal atividade econômica a produção têxtil das confecções industriais. A maioria da população da classe trabalhadora está empregada neste setor. De forma que toda a organização econômica, política e social do município giram em torno da produção destas confecções.

A cidade possui ao todo dezesseis escolas públicas, sendo oito estaduais e oito municipais. As escolas estaduais tem uma maior tradição na educação, a maioria foi fundada no período das décadas de 1940 a 1960 do século XX. As escolas municipais por sua vez, só passaram a desempenhar um papel de destaque a partir da década de 1990, devido a política de municipalização compulsória do ensino fundamental. Até então a população mantinha uma preferência clara pela manutenção dos filhos nas instituições mantidas pelo Governo Estadual.

A discussão em torno da municipalização do ensino adquiriu força a partir da promulgação das Constituição Federal de 1988, período em que o país passava por um processo de redemocratização econômica, política e social. A Constituição Federal de 1988 trouxe à tona as bases da descentralização do ensino entre as esferas da União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Nesse sentido, as relações hierárquicas existentes entre as três esferas políticas do poder seriam substituídas por um regime de colaboração, no qual as decisões seriam compartilhadas entre os sistemas de ensino iguais e autônomos (SOUZA E FARIA, 2004).

A municipalização só iria se consolidar mais tarde, na segunda metade da década de 1990, quando foi reforçada pela LDB, Lei nº 9424/1996, na qual foi regulamentado o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que se tornou o incentivo financeiro para que as prefeituras investissem em seus sistemas de ensino. No entanto, mais que a criação do FUNDEF que vinha com intuito de oferecer o mínimo de apoio necessário para consolidação dos sistemas municipais de ensino, a variável mais importante para explicar o avanço da municipalização no fim do século XX foi o interesse dos governos estaduais em transferir os seus serviços para os municípios. O que vem de encontro com as propostas de descentralização e privatização de serviços como: previdência social, saúde e educação, preconizados pela Reforma do Aparelho do Estado, como forma de otimizar seus recursos.

Aqui entra uma pergunta interessante, pois o que foi proposto na CF de 1988 foi um compartilhamento do poder decisório, mas será que de fato isso ocorreu? Ou o processo de municipalização foi apenas uma das estratégias de enxugamento da máquina estatal para viabilizar o deslocamento de problemas e encargos para outra esfera do poder público, implicando em um certo nível de privatização? Vale considerar também que o regime de colaboração proposto na constituição se efetivou apenas de forma parcial, pois o Governo Federal se mantém como formulador das políticas norteadoras da educação brasileira quase que de forma ditatorial, o que pode ser evidenciado, dentre outras, através das seguintes medidas: estabelecimento de parâmetros e referenciais curriculares, avaliações via Prova Brasil, ENADE, Provinha Brasil e etc.

No Estado de Goiás, assim como em outros Estados do Brasil, a municipalização iniciou-se em um contexto de plena vigência das políticas neoliberais. Em Jaraguá-Go esse processo tem se dado de forma lenta e gradual, de forma que até hoje ainda existem instituições públicas estaduais que oferecem o ensino da primeira fase da educação fundamental (1º ao 5º ano). Aqui, nem os trabalhadores da educação municipal, nem os vinculados ao estado foram convidados para participarem de debates e discussões acerca dessa questão na cidade. Todas as modificações instituídas nas escolas públicas em conseqüência desse processo ocorreram sem a participação dos docentes ou da população jaraguense.

Assim sendo, a expansão das instituições de ensino municipal na cidade tem se manifestado de forma vagarosa, o que não condiz com a própria necessidade da população, que tem aumentado bastante devido à oferta de empregos das confecções têxteis industriais. Até meados do século XXI existiam apenas 5 escolas municipais na cidade. Dos anos de 2001 a 2010 três escolas novas foram construídas e todas as outras foram reformadas e ampliadas.

O aumento do número de vagas disponibilizadas, devido à construção de novas escolas e a ampliação das já existentes, trouxe a necessidade do emprego de novos trabalhadores docentes. A maioria foi contratada em regime precário, com salários abaixo da média nacional e péssimas condições de trabalho. No ano de 2005 foi realizado um concurso público para regularizar a situação dos muitos docentes que trabalhavam sob o regime dos contratos temporários. O edital, no entanto, foi bastante controverso, pois entre outras coisas, previa o provimento das vagas para a primeira fase do ensino fundamental apenas por professores que possuíssem o nível técnico em magistério, desconsiderando aqueles educadores que já possuíam qualificação em nível superior.

Esse edital também ignorou a própria realidade da cidade em questão, pois desconsiderou o fato de que Jaraguá possui uma Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás que oferece o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de forma que na ocasião do concurso, já existiam muitos profissionais habilitados em nível superior para atuar nessa fase do ensino. Assim sendo, os docentes com nível superior prestaram o concurso como se possuíssem apenas o nível técnico e depois de aprovados quando foram tomar posse, aqueles que não cursaram o ensino médio profissionalizante, utilizaram o seu diploma de licenciatura em Pedagogia para serem habilitados como técnicos em magistério. O que permitiu que uma política salarial precária fosse instituída.

Dessa forma os trabalhadores docentes municipais já iniciaram suas atividades nas escolas públicas mediante uma política de desvalorização profissional, que desconsiderava sua qualificação e os submetia a salários precários. O quadro abaixo mostra a variação da remuneração dos trabalhadores docentes de nível técnico das

escolas municipais de Jaraguá, mediante uma carga horária de 30 horas semanais, em comparação com o salário mínimo nacional.

Quadro 1: Remuneração dos trabalhadores docentes do sistema municipal de ensino em comparação com o salário mínimo nacional

ANO	REMUNERAÇÃO PROFESSORES	SALÁRIO MÍNIMO
2005	R$ 288,00	R$ 300,00
2006	R$ 333,00	R$ 350,00
2007	R$ 377,00	R$ 380,00
2008	R$ 378,00	R$ 415,00
2009	R$ 561,00	R$ 465,00
2010	R$ 712,50	R$ 510,00

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Jaraguá-GO

Através do quadro podemos perceber efetivamente a precariedade da remuneração dos docentes, que até o ano de 2009, era menor que o salário mínimo, ou seja os professores municipais recebiam menos do que o instituído pelo próprio Estado capitalista brasileiro como o mínimo necessário para garantia da sobrevivência. No entanto, a partir de 2009 verificamos que a condição salarial dos educadores melhorou um pouco, ultrapassando o instituído salário mínimo. Isso se deu pela promulgação da Lei nº 11494/2007 que regulamentou o FUNDEB colocando em destaque a luta pela constituição de um Piso Salarial Nacional para os professores, sendo que após muitas controvérsias o Piso foi regulamentado em 16 de julho de 2008, por meio da lei nº11.738/2008. Ficando instituído que o salário básico dos professores com formação em nível médio seria de R$ 950,00 mediante uma carga horária de 40 horas semanais. A

referida lei ainda previa que este valor deveria ser reajustado anualmente de acordo com o valor mínimo por aluno instituído pelo FUNDEB .

O Governo Federal não cobrou dos entes federados o cumprimento da lei e o que levou muitos municípios a não cumprirem o estipulado para o piso salarial dos professores. Sendo que, apesar de estar em vigor, cinco estados: Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, questionam a constitucionalidade da lei por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4167, principalmente no que se refere a vinculação do piso ao vencimento inicial da carreira dos trabalhadores da educação.

Diante deste fato, a decisão temporária do Supremo Tribunal Federal é que esse valor deve ser considerado composto por todas as complementações salariais da carreira docente. O que esta em pauta não é mais o vencimento base e sim o total da remuneração somando-se vencimento base, gratificações e vantagens. (SILVA, E; 2010). Essa alteração do texto da Lei que regulamenta o piso salarial nacional dos educadores, faz com que mais uma vez, os trabalhadores docentes percam parte do direito conquistado, reduzindo ainda mais o mínimo considerado justo para sua sobrevivência.

Jaraguá foi uma das cidades brasileiras que não se adequou ao novo Piso Salarial, como podemos constatar através do quadro exposto acima. Porém, apesar da remuneração recebida no ano de 2009 ainda estar longe do estipulado pelo piso, o aumento irrisório representou uma vitória para professores da cidade, pois se deveu ao compromisso do prefeito em parcelar o aumento do salário até que este atingisse o Piso Nacional.

Assim sendo, apenas no fim do ano de 2010, Jaraguá passou a respeitar o piso instituído, devido principalmente a necessidade de realização de novo concurso público. Porém, a remuneração preconizada pela Lei nº11.738/2008 não tem atingido a totalidade dos trabalhadores docentes da rede municipal, principalmente devido a questão de sua composição ser baseada na soma do vencimento base e gratificações, de forma que apenas os professores com mais tempo e em pleno exercício da carreira, conseguem atingir a totalidade salarial prevista. Além disso, a cidade ainda mantém o

valor desatualizado de 2008 e não o preconizado a partir dos reajustes anuais que seria atualmente de R$1.024,00 para docentes com formação técnica em magistério.

Os trabalhadores da educação também enfrentam bastante dificuldade no que se refere a progressão prevista pelo plano de carreira do professor municipal. Muitos já tem graduação e alguns até especialização, mas continuam com seu salário vinculado a formação em nível médio devido ao amplo processo burocrático para requisição da complementação da remuneração, o que desmotiva e desqualifica o esforço destas trabalhadoras para aperfeiçoar sua formação, como pode ser percebido pela fala de uma professora:

> Olha eu sou concursada, só através do magistério, depois que eu terminei o magistério eu já fiz graduação e pós graduação. Então isso a prefeitura tem que me dar aumento, mas já tem 8 meses que eu dei entrada e nada. Eu to sendo prejudicada.(Professora 3 – rede municipal)

Além dos baixos salários, os trabalhadores da educação municipal estão constantemente sendo coagidos pelas cobranças da gestão da escola e da Secretária Municipal de Educação. No que se refere a exigências por qualificação, a prefeitura tem oferecido muitos cursos de capacitação, cursos estes que são realizados fora do horário de trabalho, geralmente nos finais de semana representando uma carga a mais para os professores. A iniciativa de melhorar a qualificação dos educadores não pode ser desprezada, já que uma boa formação docente é fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, no entanto, a forma como estes cursos têm sido formulados e ofertados tem muitas vezes efeito contrário, pois os professores se sentem ainda mais sobrecarregados e coagidos diante de tantas cobranças e responsabilidades a serem executadas em seu processo de trabalho. Sem falar no fato de que por falta de um bom planejamento, os cursos de capacitação acabam se tornando repetitivos, trazendo poucas contribuições verdadeiras para a atuação do trabalhador docente. Como podemos perceber através das falas de duas professoras entrevistas na escola municipal

> A gente sempre tá recebendo cobranças quanto aos cursos, mas vamos supor de 100% dos cursos que eu fiz, 60% são bons e ajudam, mas 40% de cursos que não ajudam em nada, e tudo aquilo que a gente já aprendeu em outros cursos, em escolas, nas faculdades, então esses cursos de capacitação também deixam muito a desejar. (Professora 5 – rede municipal)

> No município tem mesmo agora o pro-letramento de português, matemática. E assim... as pessoas não estão dando muito interesse a isso. E aí eles vem

> com ameaças... em vez de conquistar essas pessoas, eles fazem é ameaçar... pra fazer o curso. Hoje mesmo fiquei sabendo que tem o que? Se quem não tiver o pro-letramento, o ano que vem não vai poder pegar primeiro ano e nem segundo ano.E tem poucas pessoas que fez. Então como que eles vão fazer? Isso é uma ameaça! Neh?. (Professora 17 – rede municipal e estadual)

A qualificação dos docentes é um ponto fundamental para conquista da tão sonhada valorização profissional do professorado, porém essa 'qualificação" tem sido imposta aos educadores, muitas vezes em forma de ameaças veladas como enfatizou a fala da professora 2. O que torna o processo de qualificação preconizado pela Prefeitura de Jaraguá não uma conquista para melhores condições de trabalho e sim uma imposição, privando os trabalhadores da educação do poder de escolha e sobrecarregando-os ainda mais com novos afazeres. Em relação à cobrança, não podemos ignorar a de nível burocrático, feita pela própria gestão da escola, como preenchimento de fichas, entrega de planejamentos, pautas etc. Apesar de fazer parte do bom funcionamento da unidade escolar, de acordo com as professoras entrevistadas, a educação municipal tem ido além do necessário, exagerando no aspecto burocrático e escamoteado as reais necessidades do ensino público de Jaraguá como: falta de materiais pedagógicos e infraestrutura das escolas e um melhor salário para os docentes.

Outro aspecto relevante diz respeito às políticas de avaliação em curso no Brasil e sua influência na atuação dos trabalhadores docentes em sala de aula. A partir da década de 1990, de acordo com as reformas educacionais vigentes, um modelo padronizado de avaliação das instituições escolares começou a ser implantado como forma de monitoramento da qualidade da educação brasileira. Sendo que os resultados obtidos são considerados indicadores da eficiência do sistema educacional como um todo. Para implementação e aceitação dessa proposta, o Ministério da Educação (MEC) tem levado os docentes e gestores escolares a incorporarem esse processo de avaliação externa como apoio para melhoria da qualidade do ensino. (SILVA, A.F; 2010)

Em relação à rede municipal, entra em destaque a Provinha Brasil, que faz parte do sistema de avaliação preconizado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem como um dos seus eixos norteadores a ênfase nos processos de avaliação externa da educação. A Provinha Brasil avalia o nível de alfabetização de crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A finalidade é verificar a qualidade da alfabetização e letramento dos estudantes e corrigir, por meio

do diagnóstico obtido através da avaliação, quaisquer equívocos ou falhas no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, o que ocorre é que as protagonistas desse programa, as escolas, não se apropriam dessas informações, tornando-se vítimas do processo que termina por reforçar a imagem negativa do ensino público, estigmatizado por sua baixa qualidade e incompetência. Culpabilizando os trabalhadores docentes pelo mau desempenho dos alunos, acusando-os de serem mal preparados e mal qualificados. (SILVA, A.F; 2010)

Assim, no sistema municipal de Jaraguá os professores se responsabilizam pela elaboração de simulados e pelo "treinamento" dos alunos para realização da avaliação. Na ocasião da Provinha Brasil, os representantes da Secretaria Municipal visitam a instituição e aplicam as provas, há ainda inspeções extraordinárias para verificar se os alunos realmente estão aprendendo a ler e a escrever. Mais do que uma verificação da aprendizagem dos estudantes, esse sistema avalia também o trabalho do professor. Se os alunos não alcançam os resultados esperados, o professor é cobrado e questionado sobre sua metodologia e consequentemente sobre sua competência profissional.

De acordo com a pesquisa realizada, muitas vezes as unidades escolares enfrentam dificuldade para prover o 'treinamento' necessário para que os alunos realizem a prova, como falta de tinta e papel para impressão dos simulados. Nessas ocasiões as professoras suprem por sua própria conta a falta de material. A auto responsabilização pelo desempenho dos alunos e o medo de serem enquadradas como incompetentes é tamanho, que as educadoras se vêem compelidas a arcar até mesmo com os custos do processo avaliativo para tentar minimizar eventuais falhas no desempenho dos estudantes.

Essa realidade, revela em parte, o quanto os trabalhadores docentes vinculados à rede municipal de educação de Jaraguá estão submetidos a uma lógica de exploração e desvalorização, que os impele a se responsabilizar pelas mazelas da educação pública da cidade, forçando-os a processos de qualificação que na maioria das vezes não têm muito o que oferecer, a não ser a extensão de suas atividades na escola, gerando um processo de desgaste e sobrecarga que prejudica os próprios professores e também a tão preconizada qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A situação dos trabalhadores da educação pública estadual não difere muito da já apresentada aqui. O sistema de ensino estadual se fundamenta em uma estrutura descentralizada que teoricamente visa estimular a autonomia e a busca da identidade de cada comunidade, assim cada região do estado possui uma subsecretaria, órgão deliberativo, consultivo e fiscalizador das instituições escolares sob sua responsabilidade. O modelo descentralizado das subsecretarias regionais de educação surgiu em 1963, através do Decreto nº160 que dividia o estado em vinte zonas educacionais, naquela época ainda denominadas Delegacias Regionais de Ensino.

Atualmente existem trinta e oito subsecretarias que são distribuídas em seis portes de acordo com o número de unidades escolares a elas jurisdicionadas. Jaraguá está ligada à subsecretaria regional de Goianésia, que também abrange os municípios de Jesúpolis, Santa Isabel, Santa Rita do Novo Destino, São Francisco de Goiás e Vila Propício.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da rede pública do Estado de Goiás, as principais competências das subsecretarias são: apoiar, assessorar, monitorar e avaliar as unidades escolares, acompanhando o processo de construção do projeto político-pedagógico de forma articulada, com a participação democrática da sociedade e implementar e manter atualizado o sistema de informação entre a escola e a Secretária Estadual de Educação. Dentre outras funções, estão também promover grupos de estudo, organizar reuniões com coordenadores pedagógicos das instituições escolares para troca de experiências e informações, estimulando o planejamento de ações comuns no PDE.

Em 2004, como forma de melhorar o acompanhamento e fiscalização do trabalho realizado nas escolas estaduais pelas subsecretarias, foram criadas as equipes conhecidas como Duplas Pedagógicas da Gestão de Projetos e Programas. Estas são compostas por professores qualificados e com experiência em gestão, docência, coordenação e formação docente. Cada dupla deve se responsabilizar por no mínimo dez escolas, realizando visitas periódicas para acompanhamento pontual das necessidades específicas e orientações preventivas para o bom funcionamento da unidade escolar. Praticamente, podemos resumir as vinte e duas atribuições dessas

equipes em atividades de assessoramento, acompanhamento e monitoração, apenas duas se diferem:

> Promover, periodicamente, momentos de estudo entre a equipe, de forma a assegurar-lhe práticas reflexivas, tendo em vista a necessidade de assegurar a integração e a inter-relação dos saberes das diversas áreas.
>
> Visitar as escolas, turmas, prestando assistência pedagógica aos vice-diretores e coordenadores pedagógicos. (GOIÁS, 2010, p.29)

É interessante notar que de vinte e duas atribuições das duplas, apenas duas estão relacionadas de forma direta ao apoio das instituições escolares, fornecendo subsídios para que a equipe possa se aperfeiçoar e desenvolver uma prática 'reflexiva'. No entanto, de acordo com os sujeitos da presente pesquisa, estas atribuições são ignoradas. Não existe nenhum momento de "assistência pedagógica" ou "momentos de estudo entre a equipe", no máximo o que acontece são reuniões para repassar alterações administrativas advindas da Secretária da Educação, referentes, por exemplo, à modulação dos professores e o cumprimento da carga horária e portarias normativas.

O que predomina é um intenso processo de fiscalização e monitoramento das atividades realizadas nas escolas estaduais, são observados, dentre outras, a modulação dos professores, o planejamento e o preenchimento de fichas dos docentes, o cumprimento das atividades previstas no PDE, a participação e execução dos trabalhos coletivos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico e as freqüências mensais com a carga horária cumprida dos trabalhadores docentes e técnicos administrativos. Tudo de acordo com as premissas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Atualmente dois novos requisitos surgiram para exacerbar ainda mais o trabalho dos educadores da rede estadual de ensino: o cumprimento das horas atividades e o planejamento de acordo com os parâmetros preconizados pela Reorientação Curricular. As horas atividade estão inclusas na carga horária mensal dos trabalhadores docentes, isto é, são horas "extras" que o professor é obrigado a cumprir na escola sem nenhuma compensação salarial. Por exemplo: um docente que ministra 21horas/aula deve cumprir no horário em que a escola funcione 12 horas relógio mensais de atividades extra sala. Supõe-se que o professor esteja estudando, planejando, elaborando atividades ou avaliações. Ou seja, os educadores estão perdendo também a liberdade de preparar suas aulas no ambiente que lhe aprouver, agora eles são forçados a passar parte do tempo que

teriam para planejar e estudar em sua casa, na própria instituição escolar, aumentando ainda mais a carga de afazeres relacionados ao processo de seu trabalho.

O Governo Estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação, iniciou o processo de reorientação curricular no ano de 2004, quando ocorreu a renomeação do Ensino fundamental[10]. Este documento visa fundamentar o ensino por competências e habilidades, através de matrizes de habilidades do 1º ao 9º ano que têm como eixos norteadores a leitura, a produção de textos e a valorização da cultura local e infanto-juvenil, em todas as áreas do conhecimento. Essas matrizes foram desenvolvidos através de estudos realizados por técnicos pedagógicos da Superintendência do Ensino Fundamental, em parceria com professores das unidades escolares da rede estadual, professores consultores das Universidades Federal, Católica e Estadual e assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. O objetivo proposto é que este documento se constitua no âmbito escolar como um instrumento pedagógico direcionador e de apoio à melhoria da qualidade do ensino aprendizagem. (GOIÁS, 2007)

Dessa forma, os educadores devem elaborar seu planejamento de acordo com as premissas contidas nesse documento, e as duplas pedagógicas fiscalizam o planejamento de cada professor verificando se o que foi proposto está de acordo com a reorientação curricular da Secretaria Estadual de Educação. Essa situação traz mais um desgaste para os trabalhadores docentes que enfrentam dificuldades em adequar seus conteúdos às matrizes de competências e habilidades preconizadas por esse programa, o que exige um maior tempo de pesquisa e estudo, que tem sido infrutífero na maioria das vezes, pois as fontes ainda são escassas em diversas áreas do conhecimento no que se refere ao proposto pela Governo Estadual.

Assim sendo, até o presente momento o programa de reorientação curricular proposto tem um efeito contrário ao preconizado que seria "melhoria da qualidade do ensino aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação da criança, do jovem, do adolescente, e de seu professor/professora" (GOIÁS, 2007, p. 4), pois priva-se os docentes da liberdade de exercer sua função de regente no âmbito escolar de forma

[10] Quando o pré-escolar passou a ser chamado de 1º ano do ensino fundamental, a 1ª série de 2º ano e assim consecutivamente.

crítica e reflexiva, transformando-o em um mero reprodutor das "receitas" de ensino desenvolvidas pelo Estado de acordo com seus próprios interesses, ignorando os saberes e o contexto político e social dos sujeitos envolvidos com os processos educativos.

Além destes fatores que exemplificam o excesso de trabalho e o controle da atuação dos trabalhadores docentes, existe ainda o chamado trabalho coletivo, mais uma requisição do Governo do Estado de Goiás, via Secretária da Educação. Os trabalhos coletivos são reuniões mensais desenvolvidas até o ano de 2010 aos sábados nas unidades escolares com professores e funcionários de forma geral. Estima-se que este seja um momento para estudo e aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na instituição. No entanto, a realidade encontrada é outra, o que existe é um espaço reservado para desabafo e apresentação de queixas dos professores e cobranças da gestão em relação ao trabalho dos mesmos. A presença nos trabalhos coletivos é obrigatória, sendo que as duplas pedagógicas, além de requisitarem relatórios constantes destas reuniões, fazem monitoramento periódico nas escolas para verificarem se os trabalhadores estão comparecendo, se a ausência de algum é constatada, o ponto é cortado e o trabalhador tem esse dia descontado de seu pagamento.

Os trabalhadores da educação estadual sentem o excesso de cobranças por parte da subsecretaria e consideram a maior parte dos requisitos por eles apresentados para o sucesso e qualidade do processo de ensino-aprendizagem como inúteis e fora do contexto e realidade da educação pública de Jaraguá.

> A subsecretaria... A subsecretaria hoje ao invés de funcionar como amparo ao professor ta mais... como uma delegacia um órgão fiscalizador que oprime. É um elo de opressão entre o professor e o Estado hoje...Tinha que ser mais uma companheira, mas é órgão fiscalizador, retalhador que oprime mesmo. (Professor 16 – rede estadual)

> É muita cobrança, muita burocracia, muita papelada que a gente tem que organizar, é planejamento, é portfólio, é muita coisa, você tem o sábado coletivo que eu acho que deveria ser tirado, porque o professor já trabalha a semana inteira e ainda tem que vir aos sábados. Um sábado por mês, é fora da carga horária, a gente tem que vir fora dessas aulas que a gente dá. (Professora 17 – rede estadual)

Outro aspecto que não pode deixar de ser analisado quando nos referimos às cargas e sobrecargas dos trabalhadores da educação é a implantação do programa de

progressão continuada nas escolas públicas. Este programa, apesar de muito discutido desde a década de 1950, foi proposto de forma mais contundente na LDB/1996 (artigo 32), que dentre outras alterações torna a organização da escolaridade mais flexível (períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e etc) transformando a organização pedagógica da escola tanto para os professores como para os alunos através da alteração dos tempos escolares. (BRASIL, 2010)

O sistema de progressão continuada objetiva minimizar a evasão escolar fazendo com que os alunos permaneçam na escola através da extinção dos mecanismos de aprovação e promoção ou reprovação, retenção e exclusão. Por conseguinte, os critérios de avaliação da aprendizagem são reformulados e os estudantes passam a ser agrupados em ciclos, de acordo com faixa etária ou etapa de desenvolvimento humano. (MIRANDA, 2005)

Não pretendemos aqui polemizar a questão da progressão continuada nas escolas públicas, nem discutir a sua interferência no processo de aprendizagem ou não dos alunos no ensino fundamental, pois esse não é o objeto desse estudo. Nossa finalidade é demonstrar como a implantação desse projeto alterou o processo de trabalho dos docentes, repercutindo em sua prática em sala de aula, trazendo novos requisitos e atividades que culminaram por exacerbar ainda mais o trabalho do professor.

Com o novo sistema de avaliação os alunos são promovidos para o ano seguinte "devendo" até duas disciplinas cujo nível de aprendizagem foi insuficiente, de forma que estas disciplinas pendentes serão cursadas juntamente com as novas disciplinas do ano de promoção. Portanto, os docentes deverão ministrar os conteúdos referentes às atuais disciplinas cursadas por este aluno e também os conteúdos das disciplinas pendentes. Isto é, um professor de matemática do oitavo ano, ministra os conteúdos referentes ao oitavo ano para toda turma e os referentes a matemática do sétimo ano para o estudante que se encontra em regime de progressão. O que representa mais trabalho, dedicação e esforço por parte do educador, que deve atender todo o grupo de alunos com o mesmo nível de conhecimento e ainda preparar atividades extras e individuais para aqueles que estão "devendo" matérias.

A implantação desse programa trouxe um aumento das tarefas extra classe e da burocracia, já que os trabalhadores docentes devem elaborar planejamentos, atividades e

avaliações a parte para os alunos em regime de progressão, além de preencherem fichas de acompanhamento progressivo de cada aluno e cada disciplina por bimestre para apresentarem a coordenação. O preenchimento das fichas, é claro, é fiscalizado e monitorado pela equipe das duplas pedagógicas e também pela própria gestão administrativa da escola.

Além dos fatores referentes ao aumento da cobrança e exigências do processo de trabalho docente, outro aspecto que contribui para o desgaste e desgosto dos professores do sistema estadual em relação ao seu trabalho é a remuneração. Uma análise comparativa salarial realizada pelo Sindicado dos Professores do Estado do Ceará (APEOC, 2010), verificou que Goiás está em segundo lugar no ranking dos estados que oferecem as piores remunerações e os piores valores referentes ao pagamento das horas/aulas aos professores da rede estadual de ensino, sendo superado apenas por Pernambuco. A pesquisa teve como base o professor com licenciatura plena e jornada de 40 horas aula semanais e 200 horas aula mensais, iniciante na carreira.

A tabela de vencimentos do Estado de Goiás tem quatro níveis de que varia do profissional com formação em nível técnico até a pós graduação stricto senso, pode-se cumprir vinte, trinta ou quarenta horas semanais. O menor valor é correspondente a categoria P I nível A, que corresponde ao magistério iniciante que é de R$ 503,13 para uma carga horária de vinte horas semanais. O maior valor esta relacionado a categoria P IV, nível G R$ 1.936,59, que corresponde ao professor com especialização e com mais de vinte anos de carreira, para quarenta horas semanais. A maioria dos trabalhadores docentes está nas categorias P II e PIII.

Por conseguinte, para confirmar a desvalorização e o desprestigio do trabalho docente pelo Estado, em termos salariais, realizamos um levantamento dos principais concursos estaduais de Goiás realizados dos anos de 2007 a 2010, comparando a remuneração e a carga horária oferecida para cada cargo específico:

Quadro 2- Comparação entre carga horária e remuneração dos principais cargos de nível superior do Estado de Goiás

Cargo	Carga Horária	Remuneração (R$)
Procurador do Ministério Público no Tribunal de Contas do Estado -TCE	40h	22.111,25
Auditor do Tribunal de Contas do Estado-TCE	40h	21.005,68
Delegado de Polícia de 3ª Classe	40h	8.748,00
Analista de Controle Externo -Tribunal de Contas Estado (TCE)	40 h	5.324,00
Auditor de serviços de Saúde	30h	3.816,80
Agente e Escrivão de Polícia de 3ª Classe	40h	2.711,88
Analista de saúde	30h	2.500,00
Professor de Educação Básica	30h	1.015,57
Professor de Educação Básica	40h	1.354,09

Fonte: Edital nº 01/TCE-GO/2007; Edital nº01/2009/TCE-GO; Edital nº009/10/SECTEC/SES/2010; Edital nº008/10/SECTEC/2010; Edital nº01/SECTEC/2008, disponível em www.pciconcursos.com.br.

Todos os cargos demonstrados possuem como requisito apenas a formação em nível superior, sem nenhuma exigência de pós graduação ou treinamento específico. O que torna gritante a diferença salarial entre os vários servidores com um mesmo nível de

formação. Podemos perceber que os maiores salários são reservados aqueles que controlam e garantem a arrecadação do Estado, como é o caso dos Procuradores e Auditores do Tribunal de Contas e os Juízes e Delegados estaduais. Os professores da educação básica estão na base dessa cadeia e possuem o menor salário destinado a trabalhadores de nível superior. Sua remuneração, inclusive, é equiparada a alguns cargos que requisitam apenas formação em nível fundamental ou médio, como demonstra o quadro abaixo;

Quadro 3: Carga horária e remuneração dos cargos públicos destinados a trabalhadores com formação em nível fundamental ou médio.

Cargo	**Carga Horária**	**Remuneração (R$)**
Tecnico de controle externo- TCE Nivel Médio	40h	1.703,00
Assistente de saúde Nivel Médio	30h	1637,50
Auxiliar de saúde Nivel Fundamental	30h	1072,57

Fonte: Edital nº01/2009/TCE-GO; Edital nº009/10/SECTEC/SES/2010 disponível em www.pciconcursos.com.br.

O desprestigio salarial dos docentes também está presente na rede municipal, o que pode ser confirmado quando analisamos e comparamos as remunerações para os cargos de nível superior no concurso municipal da cidade Jaraguá realizado em 2010.

Quadro 4- Comparação entre carga horária e remuneração dos principais cargos de nível superior do município de Jaraguá-GO

Cargo	Carga horária	Remuneração
Professor Educação Basica	30h	783,75

Odontólogo, Psicólogo, Fisioterapeuta, Farmacêutico, Fonoaudiólogo e nutricionista	20h	1.200,00
Médico PSF	40h	4.200,00
Procurador Jurídico	20h	1.800,00

Fonte: Edital de concurso Público Jaraguá-Go nº001/2010 disponível em www.ebraconconcursos.com.br

Através da análise desses dados percebemos claramente que o trabalho docente é menos valorizado em termos salariais que outras profissões, como as voltadas para área da saúde e direito. Essa má remuneração acaba interferindo na concepção que a sociedade tem dos professores e na concepção que estes têm de si mesmo. Geralmente no mercado capitalista os produtos de menor valor são associados à qualidade ruim e passam ser desvalorizados, mesmo que cumpram sua função tão bem quanto outro produto vendido a um valor mais alto. É o caso das roupas de marca comum e aquelas chamadas de grife. Podemos afirmar que ocorre uma situação análoga com o professorado da educação básica. Eles têm a mesma qualificação de nível superior que médicos, procuradores ou juízes, mas sua força de trabalho pode ser comprada por um valor bem menor que a desses trabalhadores. A sociedade e o estado introjetam isso e desprestigiam o trabalho docente, que passa a ser visto como desqualificado, "de marca comum", não de "grife" como as outras profissões do sistema capitalista.

Essa visão persiste mesmo com as várias ideologias utilizadas para tentar enquadrar o trabalho docente nos moldes dos modo de produção capitalista, como a descentralização administrativa e autonomia escolar. Hoje a descentralização administrativa proposta nas reformas educacionais, mais do que fornecer autonomia as escolas no que se refere a abertura para contratação de serviços e compra de materiais, traz maiores encargos para os trabalhadores docentes, que se vêem forçados a dominar novas práticas e saberes em nome do avanço da democratização da escola. Sua responsabilização com os alunos, projetos e a própria instituição escolar passa a ser cada vez maior e sua valorização, tanto social quanto em relação a sua remuneração, é cada

vez menor. Assim, os professores estão se tornando aprisionados por suas atividades e compromissos, através da imposição de uma pseudo autonomia que culmina por padronizar seus processos escolares e sobrecarregar seu fazer com um excesso de exigências que na maioria das vezes são ineficientes para próprio sistema educacional. (OLIVEIRA, 2007).

Portanto, o contexto vivenciado pelos trabalhadores da educação pública de Jaraguá não difere da realidade vivida pelos demais professores da rede pública brasileira. Seu processo de trabalho é marcado por constantes exigências relacionadas a qualificação, eficiência, produtividade e aprendizagem dos alunos. Além de ser constantemente avaliado por meio de processos avaliativos centralizados a nível federal e ter que responder as mais variadas demandas da gestão escolar e das Secretarias de Educação, tanto a nível municipal quanto estadual. A busca por melhores condições de vida e pela própria sobrevivência faz com que vários educadores e educadoras trabalhem em mais de uma escola, muitas vezes, mesclando rede pública com privada, ou estadual e municipal. A baixa remuneração, o excesso de cobranças, de carga horária e de horas extras de trabalho são sentidos e percebidos pelos docentes, que tentam resistir, mas na maioria das vezes são reféns de um sistema que se auto afirma democrático e que, no entanto ignora a realidade e as verdadeiras necessidades dos sujeitos envolvidos com os processos educativos brasileiros.

3.2. Condições de trabalho e saúde do professor no cotidiano escolar

As relações de exploração e opressão evidenciadas nas formas de organização do trabalho docente têm importantes implicações sobre a saúde do professorado. As políticas públicas, os projetos e programas, as precárias condições de trabalho, o aumento da carga horária, a auto responsabilização pela qualidade da educação, as novas exigências em termos de qualificação, dentre outros, são aspectos que têm levado os docentes a assumirem novos papéis, gerando uma intensificação e sobrecarga de seu processo de trabalho que é diretamente proporcional às queixas de adoecimento que a categoria tem apresentado.

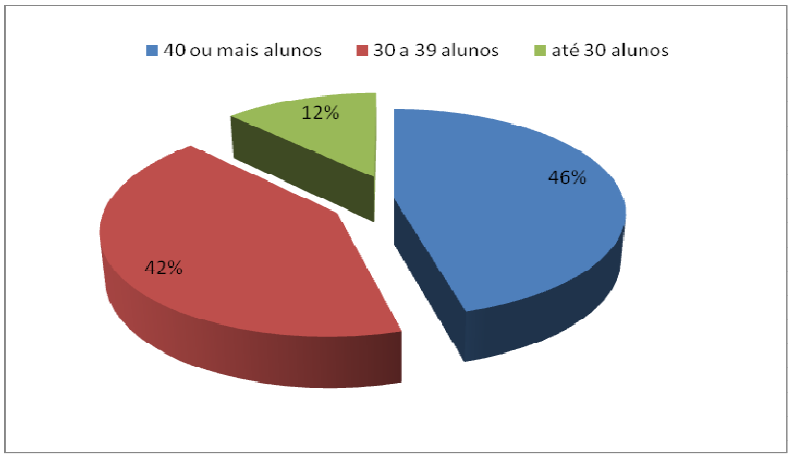
Parte destes determinantes objetivos, subjetivos e ideológicos presentes na constituição do trabalho docente e sua relação com a saúde do professorado já foi discutida nos capítulos anteriores. Portanto, importa agora explicitar os dados referentes

às condições objetivas de trabalho e saúde presenciadas nas unidades escolares em que realizamos a pesquisa empírica. Para tanto consideraremos os elementos presentes nos depoimentos dos trabalhadores da educação pública de Jaraguá. Através dos quais encontramos a expressão das condições de trabalho vividas e produzidas por esses professores e professoras em seu cotidiano escolar.

Por conseguinte, apresentaremos os dados obtidos por meio de observações livres feitas na pesquisa de campo, análise de documentos da Secretaria Estadual de Educação, entrevistas e questionários realizados com os trabalhadores docentes e conversas com as equipes gestoras das instituições escolares. E para caracterizar as condições de trabalho evidenciadas nas unidades escolares pesquisadas buscaremos explicitar os seguintes pontos: as reformas educacionais e suas repercussões no trabalho pedagógico, a organização e condições de trabalho na escola e o trabalho pedagógico e as manifestações de adoecimento entre os sujeitos da pesquisa.

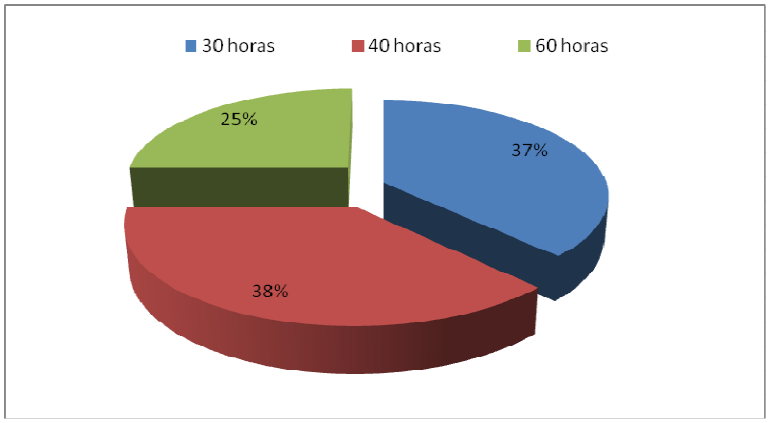
A partir das entrevistas e dos questionários pudemos traçar um perfil socioeconômico dos trabalhadores docentes participantes do estudo. A maioria pertence ao gênero feminino (96%), com mais de dez anos de atuação em sala de aula (61%), casadas e com filhos (70%), com renda mensal de até três salários míninos (43%). As condições objetivas de trabalho são demonstradas através dos gráficos 1, 2 e 3.

Gráfico 1: Distribuição de professores de acordo com o número de alunos por sala



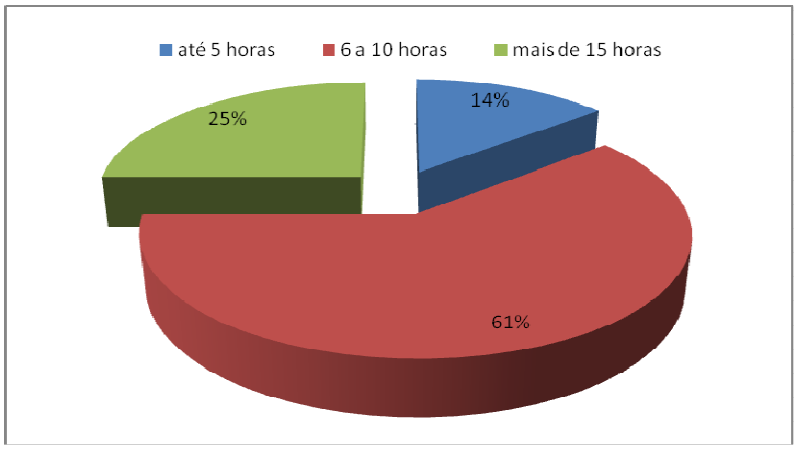
Fonte: Dados próprios da pesquisa

Gráfico 2: Distribuição dos Professores de acordo com a carga horária de trabalho semanal



Fonte: Dados próprios da pesquisa

Gráfico 3: Distribuição dos Professores de acordo com a carga horária semanal de trabalho extra sala



Fonte: Dados próprios da pesquisa

Os dados expostos através dos gráficos nos permitem visualizar a conformação do trabalho docente desenvolvido nas escolas onde o estudo foi realizado. Nota-se que a maioria convive diariamente com salas super lotadas e com prolongamento da jornada de trabalho dentro e fora da sala de aula. Estes aspectos são reforçados pelas falas das

professoras que demonstram grande insatisfação com o excesso de alunos nas classes e com o aumento da carga horária.

> Olha carga horária aumentou, tem escola que você tem que fazer horas atividades, essas coisas, agora que diferenciou o trabalho, diferenciou. Que quando eu iniciei o meu trabalho eu trabalhava totalmente diferente, as metodologias diferentes, não se cobrava, igual hoje em dia cobra do professor, essa questão de...sempre teve a questão de planejamento, mas hoje em dia as disciplinas são mais cobradas (Professora 15 – rede estadual)

> Problemas mesmo que eu acho, é que as salas são muito lotadas, aí a gente encontra dificuldade porque tem muito aluno que ta desinteressado, aluno que não sabe ler, não quer participar, então esse é o principal problema que eu encontro. As condições não são adequadas (para o desenvolvimento do trabalho) porque para desenvolver um bom trabalho eu teria que ter o mínimo de alunos, sala de 40 quase 45 alunos não tem condições, até o espaço não é bom, então não tem um bom resultado.(Professora 3 – rede municipal)

> De forma geral vejo seguinte: Eu sou uma professora que não tem tanta carga horária assim. Você vai encontrar professores com maiores cargas horárias. E mesmo com a carga horária mediana eu vejo que meu tempo poderia ser maior. É...para que eu pudesse desenvolver atividades diferenciadas. Então assim eu acho que a carga horária ela é... ela é muito alta em termos do que a gente pode fazer ne?(Professora 19 – rede estadual)

Essas duas categorias, advindas da realidade concreta destas trabalhadoras, são algumas das peças chave para compreensão inicial de como se configura o processo de adoecimento dos docentes de Jaraguá. Não podendo, é claro, serem analisadas de forma isolada, mas de acordo com o contexto político e social em que estes trabalhadores estão inseridos.

Dessa forma, é fundamental a análise da influência do papel do Estado e das políticas publicas fomentadas para educação nos últimos anos na organização do trabalho docente, chamando atenção para as alterações concretas que passaram a constituir a prática dos professores no interior das escolas e sua relação com a vida e saúde dessa categoria de trabalhadores.

Assim sendo, apesar de se constituir um eixo norteador da prática e organização do trabalho docente e de todos os trabalhadores da educação andarem de acordo com seus pressupostos e normas, os depoimentos do professor e das professoras das instituições pesquisadas demonstram certa confusão no que se refere ao papel das reformas educacionais na conformação de seu processo de trabalho. Suas falas expõem momentos de conflitos, ambigüidades e contradições ao se referirem ao papel das

políticas educacionais vigentes. Principalmente no que diz respeito a três aspectos fundamentais: alterações e repercussões em sua atuação como professor, aumento das exigências em relação ao trabalho e cobranças por qualificação.

A maior parte dos sujeitos entrevistados (58%) evidenciou a percepção de melhorias em sua prática pedagógica devido à implementação das reformas educacionais. Este olhar permissivo e favorável às alterações trazidas pelas políticas vigentes fundamentam-se em três pilares principais: aumento da autonomia do professor, melhora da remuneração e aperfeiçoamento profissional devido aos cursos de capacitação. Ou seja, as falas expressam concepções vinculadas aos conceitos, e idéias disseminadas pelos documentos e discursos oficiais (PCNS, LDB/1996 e etc)

Consequentemente, os trabalhadores docentes enfatizam que 'as leis vem para melhorar' e que as dificuldades encontradas no ambiente de trabalho se devem a não adaptação dos próprios professores e funcionários aos novos requisitos preconizados. A máxima que diz “devemos estar abertos às mudanças” também foi muito citada nas entrevistas. Nota-se a necessidade e o esforço dos professores em demonstrar que estão de acordo com as transformações trazidas pela nova legislação, principalmente nos aspectos concernentes aos processos de ensino/aprendizagem, como demonstra o depoimento transcrito abaixo:

> Houve, mudanças sempre há, eu penso assim que a maioria das mudanças que vem, elas vem pra melhorar. Melhorou questão de ensino, da aprendizagem com os alunos. As leis eu penso que vem pra melhorar mesmo, nesse sentido. Houve mudanças, mas algumas mudanças são os próprios professores, funcionários que não se adaptam, não seguem direitinho as leis, eu penso por esse lado. (Professora 21 – rede estadual)
>
> Eu acho que sim, teve um grande avanço e a gente espera assim... que cada vez tenha mais avanços ainda.(Professora 4 – rede municipal)
>
> Ajudo muito, com certeza ajuda, quanto mais mudança melhor.(Professora 13 – rede municipal)

A condição de mulher, que vive em uma sociedade cujos ideais do mundo do trabalho se ancoram em características eminentemente masculinas, a falta de valorização social e econômica de sua profissão, trazem essa necessidade de adaptação à nova realidade educacional. É preciso se encaixar nos moldes instituídos para sua competência e profissionalização, como forma de angariar o mínimo de respeito na execução de seu trabalho. Aquele que se diz contrário às inovações, é estigmatizado

como ultrapassado e anti profissional, afinal as leis devem ser obedecidas e não discutidas.

No entanto, ao cruzarmos os depoimentos das trabalhadoras docentes da rede municipal com os da rede estadual, percebemos um embate entre as concepções apresentadas em relação ao entendimento das funções das políticas públicas e dos múltiplos determinantes que envolvem seu processo de trabalho. As professoras que trabalham no município apresentaram muita dificuldade em responder às questões da entrevista, a maioria demonstrou total desconhecimento sobre o impacto das reformas educacionais em sua prática cotidiana. A maior parte delas associou todas as políticas educacionais implementadas nos últimos anos e suas consequentes influencias no trabalho docente com a questão da qualificação e capacitação profissional, provavelmente porque a prefeitura da cidade tem ofertado muitos cursos dentro dessa perspectiva.

> Eu acho que teve, veio mais aperfeiçoamento para os professores e isso faz com que nós adquirimos mais conhecimento. Melhor forma pra trabalhar com nossos aluno. Forma de sair mais do tradicional e trabalhar mais com o concreto pra facilitar mais a aprendizagem do aluno.(Professora 9 – rede municipal)

> Acho que tem melhorado bastante, a gente tem éé... A prefeitura tem oferecido cursos neh? De aprimoramento pra, pras salas de aula ta melhor, bem melhor pra trabalhar.(Professora 10 – rede municipal)

Assim, 70% destas professoras se referiram às transformações ocorridas em seu processo de trabalho oriundas das novas exigências legislativas como positivas, como algo que veio para aperfeiçoar e melhorar seu desempenho, aumentando sua competência profissional. Outras afirmaram categoricamente que as mudanças advindas do processo de implementação destas reformas melhoraram de forma contundente seu trabalho, no entanto, quando questionadas sobre quais aspectos especificamente o trabalho foi melhorado, elas se mostravam confusas, respondiam de forma vaga e inespecífica ou não sabiam responder.

Esse quadro ilustra tristemente o fato de que grande parte do professorado sequer tem ideia do que está realmente acontecendo com seu processo de trabalho. A reprodução dos discursos oficiais, das “receitas” trazidas para “avanço do processo ensino/aprendizagem”, a falta de criticidade e do conhecimento sobre o contexto

político, social e econômico em que o trabalho docente é realizado são fatores presentes no cotidiano dos trabalhadores docentes de Jaraguá, principalmente os da rede municipal. É importante ressaltar que estes depoimentos foram dados por professoras com qualificação em nível superior, praticamente todas possuíam alguma curso de Licenciatura, predominando o de Pedagogia, sendo que 52 % delas já haviam cursado alguma especialização, apenas uma professora municipal declarou ter apenas nível técnico em magistério. Ou seja, a falta de formação ou qualificação não é determinante aqui para compreensão do contexto em que o trabalho do professor é desenvolvido.

Porém, ao analisarmos as falas do professor e das professoras da rede estadual concernentes à mesma questão, notamos uma compreensão mais elaborada e sistematizada do papel das políticas públicas na organização de seu processo de trabalho.

> Mudou muito, a diferença é que a gente fala, aumentou muito o trabalho e diminuiu muito a qualidade. Eles procuram muito a qualidade do ensino, Mas ao mesmo tempo eles não procuram a qualidade e sim a quantidade... Então teve mudanças, algumas foram boas, mas teve muitas que eu não concordo. Sala cheia e passar menino sem saber.(professora 17 – rede estadual)

> Eu acho que em parte ajudou, né? Assim a gente tem mais autonomia pra ta trabalhando com os alunos, a gente pode ta pesquisando, a gente saiu daquele tradicionalismo dos livros, a gente pode ta buscando outros conhecimentos pra ta transmitindo para os alunos. Agora em outras partes eu acho que prejudico, por exemplo a parte burocrática ela as vezes atrapalha porque a gente fica muito tempo presa a papel sendo que a gente podia ta pesquisando mais coisas pra ta trazendo para sala de aula. (Professora 24 – rede estadual)

Foram apontados pontos positivos e negativos referentes a estas reformas, sendo que 44% destes trabalhadores consideraram as alterações implementadas como positivas, ou seja, uma proporção bem menor do que a encontrada na instituição de ensino municipal, o que indica um maior nível de criticidade e compreensão da realidade e contextos em que o trabalho docente está inserido.

Dos pontos considerados positivos podemos destacar, de acordo com os depoimentos dos professores, a melhora do processo de ensino/aprendizagem associada a liberdade proferida aos educadores para pesquisarem e utilizarem novas metodologias de ensino e o uso das tecnologias. Já os aspectos negativos superam os positivos, tanto no que concerne ao número de vezes em que são evidenciados nas falas dos docentes, quanto sua própria magnitude no processo de caracterização do real contexto em que o

trabalho do professorado é realizado. Destes podemos destacar três grupos: aqueles relacionados propriamente às condições de trabalho do professor: aumento da carga horária, aumento da burocracia, aumento das cobranças em relação ao desempenho dos alunos. Aqueles relacionados ao sistema de avaliação dos estudantes: introdução do sistema de ciclos que, de acordo com os depoimentos dos sujeitos, gera diminuição do índice de reprovação mas não ocorre elevação do índice de aprendizagem, contribuindo para aumento do desinteresse dos alunos, pois estes acreditam que 'serão aprovados de qualquer jeito". E por último aqueles associados a relação professor/aluno: perca do controle da sala de aula gerando um aumento do nível de indisciplina e desrespeito por parte dos alunos.

> Eu acredito que... sobrecarregou um pouco o papel do professor. Eu acredito que o professor hoje ta tendo muito pouco tempo pra dar aula. A maioria do tempo é... preencher muito formulário muito papel... E sobra muito pouco tempo pra sala de aula.(professor 16 – rede estadual)
>
> Essas reformas que aconteceram era pra ter uma melhoria do ensino, só que a gente teve um problema com relação a disciplina em sala de aula, porque tem muita coisa que foi podada, a gente não tem respaldo pra resolver e também tem a questão dos pais tarem sempre em cima do professor cobrando demais. A subsecretaria também cobra demais do professor.(Professora 21 – rede estadual)
>
> O professor tinha mais autoridade na sala de aula. A carga horária era menas, ele podia... é... cobrar mais do aluno. Hoje... hoje é diferente com a LDB você tem que seguir a regra, você tem que ir...sim porque se você barrar em qualquer artigo, você enrola no meio de campo (Professora 18 – rede estadual)

É interessante ressaltarmos que estes aspectos negativos foram evidenciados de forma majoritária por todos os trabalhadores docentes participantes da pesquisa, mesmo aqueles que se referiram as reformas educacionais como importantes fontes de melhorias para seu processo de trabalho, apontaram de forma contraditória no decorrer das entrevistas, a insatisfação com as alterações trazidas pelas mesmas, com o excesso de exigências em relação ao trabalho e enfatizaram esta insatisfação em relação as cobranças para participação em programas de formação continuada.

Todos os participantes da pesquisa, sem exceção, declararam se sentirem prejudicados pelo aumento das cobranças em seu ambiente de trabalho. De acordo com os depoimentos, essas cobranças giram em torno de três eixos: exigências burocráticas, adequação da metodologia e planejamento de aula de acordo com os novos preceitos

preconizados no estado e município e cobranças dos pais, que estão transferindo suas responsabilidades perante os filhos para a escola e os professores.

> Eu costumo dizer que a maior dificuldade de ser professora é o tanto de levar pra casa, porque eu acredito que a gente trabalha tanto aqui com as crianças sabe? É um trabalho gratificante, a gente trabalha constante com eles (os alunos) , e ainda leva trabalho pra casa, ainda leva uma pauta pra casa. Ainda leva quinzenal pra casa, sabe? Ainda tem que fazer pesquisa, então eu acredito que essa seja minha maior dificuldade. Porque trabalhar em si, nossa é maravilhoso, mas levar pra casa, depois da 5;00h, de madrugada, isso é que acaba com o professor. (Professora 6 – rede municipal)

> As crianças estão agressivas trazendo problemas de casa isso dificulta demais. Não tem acompanhamento dos pais, os pais não tem noção da necessidade do acompanhamento e da aprendizagem..(Professora 1 – rede municipal)

> Os alunos vem com muito problema em casa, os alunos tem dificuldade, a gente vai conhecer a vida do aluno, ele tem dificuldade demais em casa, muito problema em casa, então precisa mais do acompanhamento dos pais, porque os pais não ajuda na educação dos filhos, os pais tão deixando a desejar. (Professora 3 – rede municipal)

O aumento das exigências burocráticas em torno da atuação dos docentes e sua contribuição na sobrecarga de trabalho do professor foram constatadas por vários autores nos últimos anos (CONTRERAS, 2002, HYPOLITTO, 1999, 2010; OLIVEIRA, 2002, 2007). Todos ressaltam que as investidas do poder estatal para maior racionalização e controle do trabalho pedagógico, implementadas sob um discurso de favorecer a melhoria da qualidade do ensino, geram um maior número de atividades e afazeres, desgastando e até mesmo prejudicando a atuação dos trabalhadores em sala de aula.

A questão da burocracia versus trabalho efetivamente pedagógico é destacada pelos professores, que declaram que o excesso de cobranças burocráticas como preenchimento de fichas, rouba o tempo que poderia ser utilizado para buscar melhores formas de atuação em sala de aula, como elaboração de atividades mais atrativas e enriquecedoras para a aprendizagem dos alunos.

> Cobra muito, planejamento, é muito papel...sabe? Principalmente essa parte pedagógica é muito coisa que eles cobram o tempo todo. Se disponibilizasse um tempo a mais para o planejamento em si, seria até melhor, ao invés de você ta preenchendo fichas você poderia ta elaborando uma atividade mais enriquecida. (Professora 15 – rede estadual).

> Exigências só aumentaram porque é ficha demais, vamos supor uma sala de 42 alunos, eu tenho que preencher 42 fichas, é perca de tempo, porque o tempo que eu poderia tá elaborando uma boa aula, com cartazes, com outros recursos, a gente perde só com preenchimento de fichas. Então isso não ajuda, ficha não vai tá ajudando em nada, eles que vão estar ajudando eles, mas e a gente? (Professora 5 – rede municipal)

As exigências em torno da adequação dos trabalhadores docentes aos novos métodos de ensino/aprendizagem preconizados tanto pelo estado quanto pela prefeitura municipal também são questionadas e citadas como fonte de insatisfação e de trabalho extra.

> Eles exigem muito textos, o professor tem que trabalhar com muita literatura. Porque antigamente você trabalhava com conteúdos né, agora mais é habilidade. Então isso, requer muito serviço pro professor, muita coisa, de pesquisa, você tem que pesquisar muito. Você não pode ficar parada só numa coisa. Serviço extra, muito.(Professora 7 – rede municipal)

Nos últimos tempos várias transformações têm ocorrido tanto em nível nacional como internacional para enquadrar os docentes aos novos requisitos de qualificação necessários à continuidade dos padrões socioeconômicos atualmente instituídos. Os professores devem estar preparados para formar em seus alunos, desde o início do seu processo de escolarização, as competências para sua integração no mercado de trabalho. O que contribui para conformação da classe trabalhadora que internaliza os discursos de sua auto responsabilização pelo sucesso pessoal. Assim sendo, os cursos voltados para formação dos trabalhadores docentes, tanto de graduação como os de qualificação e capacitação para os já graduados, têm sido reformulados e adequados aos requisitos da nova forma de reestruturação capitalista. (MACÊDO, 2000).

Nesse sentido, os professores são "treinados" para corresponder às expectativas no sistema sociometábolico do capital, sendo instituídos os padrões e as métodos a serem seguidos no processo de ensino/aprendizagem. A liberdade de planejamento existe desde que condicionada ou preconizado pelos pacotes de qualificação profissional oferecidos. É o que a autora Dalila de Oliveira (2007, p.368) denomina de "autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada". Por conseguinte a verdadeira autonomia do professorado é ilusória, e as políticas que dizem instiuí-la ou aumentá-la negam na prática o que o discurso oficial promete.

Uma boa formação para categoria docente é sim fundamental para a tão sonhada qualidade da educação, mas uma formação que se paute na libertação, na construção de

uma consciência política que se volte para transformação e rompimento do caráter utilitarista e fragmentado dos processos educativos vigentes. No entanto, o que existe são procedimentos voltados para o aprisionamento da atuação dos professores, que em nome de uma pseudo autonomia e liberdade são subjugados através de um discurso que preconiza maior independência para pesquisa de novos processos de ensino, desde que estes estejam de acordo com os padrões estabelecidos pela lógica organizacional do mercado.

Dessa forma, as exigências em torno do trabalho docente, gestadas no bojo do discurso pela "melhoria da qualidade da educação", na verdade tem contribuído para propagar ainda mais as desigualdades, má qualidade e ineficiências das instituições públicas de ensino. Pois se fundamentam em estratégias e planos que desconsideram a realidade sócio-histórica dos alunos e trabalhadores da educação.

As contradições da ideologia "educação de qualidade para todos", utilizada para propagar a necessidade das transformações ocorridas nas escolas públicas, são manifestas principalmente através da análise das condições objetivas de desenvolvimento do trabalho docente. Os professores são obrigados a atuar sob um conjunto de fatores extremamente desfavoráveis ao avanço dos processos de ensino/aprendizagem. Aquilo que as políticas públicas voltadas para educação preconizam como fonte de "qualidade", são negadas na prática pela falta de recursos e suporte necessário. Podemos citar como exemplo a questão do incentivo a leitura no inicio da escolarização, já citada aqui através da fala de uma professora da rede municipal, os docentes tem participado de vários cursos de capacitação nessa área, são cobrados e estimulados a trabalharem a literatura no ensino infantil, e fundamental, no entanto, as bibliotecas estão defasadas, não há livros e quando há não são adequados a determinadas faixas etárias. Ou seja, como irá o educador colocar em prática aquilo que lhe foi cobrado se não existe um ambiente favorável e preparado para isso? Se por acaso o aluno não desenvolver o gosto pela leitura, a culpa foi do professor que não o incentivou como deveria? É a antiga dicotomia entre teoria e prática, entre o preconizado e o que efetivamente pode ser realizado.

Nesse sentido, os trabalhadores da educação são compelidos a suprir por sua própria conta muitas das deficiências do sistema público de ensino. Eles são

persuadidos a internalizarem o fato de que as condições são desfavoráveis, mas com "criatividade e dedicação", um bom trabalho pode ser desenvolvido. É a flexibilidade entrando em ação! Ser um bom educador, atualizado e competente, exige uma alta capacidade de adaptabilidade e de resolutividade diante das variações de seu ambiente de trabalho. É ser capaz de colocar em prática seu "espírito de equipe e empreendedorismo" solucionando toda sorte de problemas que possam surgir, seja para coaptar recursos financeiros para investimento na escola, seja para trabalhar com uma classe super lotada com quase quarenta e cinco alunos.

É interessante ressaltarmos que a educação é o único serviço público oferecido em que seus trabalhadores são responsabilizados e culpabilizados pela ineficiência e má qualidade do sistema como um todo. As condições adversas de trabalho e o contexto econômico e social dessa conjuntura são ignorados tanto pela sociedade como pelo Estado. Não se vê a responsabilização dos médicos, por exemplo, pelo caos existente no Sistema Único de Saúde, mesmo que algum paciente venha a óbito por causa disso, muito menos se vê médicos e enfermeiros se associando para suprir por conta própria a falta de recursos dos hospitais públicos. A mesma situação se repete em qualquer outro tipo de serviço oferecido pelo Estado, ou seja, seus trabalhadores não são responsabilizados pelas mazelas do sistema. No entanto**,** com a educação a situação é diferente, os docentes devem ser capazes de agir e de atuar de forma eficiente e eficaz mesmo sem condições adequadas para isso, e se não correspondem ao que foi determinado, são cobrados, desrespeitados, julgados e considerados culpados por todos, inclusive por si mesmos.

Em conseqüência, em sua grande parte os trabalhadores docentes se sente responsáveis por suprir as carências de seu ambiente de trabalho, de forma que apesar de todas as deficiências existentes, eles procuram sempre se justificar e justificar as péssimas condições de trabalho a que são submetidos, como podemos constatar através da fala da professora abaixo:.

> Bom, bom, não ta não né! Tem questões que podem ser melhoradas...a gente ta tentando melhorar. Questão de infraestrutura da escola, por mais que a gente fale assim que a escola não tem espaço, não tem uma quadra, não tem isso e etc. Se a gente pensar um pouquinho a gente tem um pátio, de vez em quando a gente sai, prepara uma aula diferente, busca alguma coisa diferente. São muitos alunos dentro da sala, ou seja, não dá pra você fazer aquele trabalho maravilhoso, questão de livro, a gente tem o apoio dos livros, tem

> alguns DVDs aqui na escola. Eu acho assim , que tem! E o que a gente precisa de ta buscando a gente busca fora, tem, em outras escolas, em colegas que tem, porque Jaraguá é muito pequeno, você sempre tem um amigo noutra escola se ele comentar alguma coisa você troca com ele... lógico que precisa melhorar, questão de espaço de tudo, mas eu acho que o que a gente tem dá pra fazer um bom trabalho. Mas você tem como se diz que "mexer mesmo' (Professora 19 – rede estadual)

Apesar de este ser um depoimento de uma professora vinculada a rede estadual, essa visão conivente e conformada com a precariedade do ambiente de trabalho nas instituições públicas é predominante na rede municipal, destas 80% consideraram trabalhar em condições adequadas para o desenvolvimento de sua função docente. Porém, estas professoras se contradizem, pois ao mesmo tempo que afirmam possuir boas condições para desenvolver seu trabalho, apontam diversas deficiências estruturais da escola, como: falta de livros, de materiais pedagógicos e até mesmo de carteiras para os estudantes. Havendo ocasiões em que as professoras ministraram suas aulas com alunos sentados no chão.

Já os trabalhadores docentes da escola estadual possuem uma visão bem mais crítica em relação a estes aspectos, destes apenas 22% consideraram suas condições de trabalho adequadas, o restante apontou diversos fatores como responsáveis pela queda do rendimento tanto do nível de aprendizagem dos alunos, como do trabalho do professor de forma geral. Dentre os aspectos mais citados como inadequados estão: carga horária excessiva, salas de aula super lotadas, baixos salários e falta de ressarcimento e apoio quanto a problemas de saúde. Há ainda manifestações ligadas a infraestrutura das escolas como: falta de espaço físico, de materiais pedagógicos e de computadores.

> A classe dos professores é a única que num recebe beneficio. Por exemplo: se eu me acidentar hoje aqui eu não tem privilégio nenhum! Então isso eu acho que é precário ne? ... Porque todos os que trabalham assim... em órgãos privado ou em outros órgãos.. Se eles tiverem, por exemplo: algum problema lá de saúde eles são ressarcidos. Eles tem um amparo. Agora na educação não tem nenhum. (Professora 24- rede estadual)

> Até questão de tempo pra gente ta dedicando mais né, questão de remuneração também dificulta muito, porque muitas vezes você...se ganhasse mais, você poderia focar mais na atividade em sala e nem sempre você tem tempo pra isso. Então os fatores que eu acho que mais pega é esse: a remuneração, o tempo corrido muitas vezes pra você ta preparando uma aula melhor, então isso aí eu acho que é uma barreira muito grande. (Professora 15 – rede estadual)

> E também temos dificuldade no lado profissional. Porque muitos (os alunos) falam assim: "Ah professora eu vou trabalhar (ao invés de estudar)... lá onde

> eu trabalho na confecção eu ganho mais que a senhora... eu trabalho muito menos que a senhora, não tenho essa responsabilidade tão grande como a senhora tem. E ganho mais que a senhora". Então ... isso é absurdo! (Professora 17 – Rede municipal e estadual)

Percebemos que os docentes vinculados ao estado possuem uma percepção mais crítica em relação ao real contexto em que seu trabalho é desenvolvido. O que pode ser devido a três aspectos básicos*: 1º)* Ao maior tempo de atuação na educação, pois a maioria dos professores do sistema estadual de ensino possuíam mais de dez anos de serviço. *2º)* A uma maior estabilidade, pois apesar de todos os entrevistados serem concursados, os vinculados as escolas estaduais já haviam passado pelo estágio probatório e não possuíam o temor de perder o emprego. *3º)* A uma maior liberdade de expressão, pois os educadores da rede municipal sentem-se mais vigiados e coagidos por estarem mais próximos da Secretaria Municipal de Educação, que entre outras ações, também executa a função de órgão fiscalizador.

Dessa forma, a maioria das trabalhadoras docentes ligadas ao município se mostra alheia e inexpressiva diante das inúmeras dificuldades que enfrentam no dia –a – dia do ensino publico. É como se estivessem anestesiadas, elas vivenciam a precariedade de suas condições de trabalho diariamente, mas estas não são consideradas determinantes em seu processo de atuação pedagógica.

> Muito boas (as condições de trabalho) falta um pouco de material, Mais isso é normal nas escolas municipais neh? Mais são muito boas as condições de trabalho, eu adoro trabalhar aqui! Tem quatro (04) anos que eu trabalho aqui com jardim um , gosto demais. (Professora 10 – Rede Municipal)

A fala transcrita acima ilustra bem essa percepção anestesiada das condições objetivas de desenvolvimento do trabalho docente. Retrata a opinião de uma professora de educação infantil, Jardim um, onde estão matriculadas quase quarenta crianças, com idade entre quatro a cinco anos. A docente é a única responsável pelas crianças, não existe monitora, mesmo que seja preconizado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que salas com mais de vinte crianças deva existir uma monitora para auxiliar a professora. No entanto, quando foi questionada sobre suas condições de trabalho, a mesma declarou automaticamente que eram "muito boas", as dificuldades geradas pelo excesso de aluno em sala de aula, a falta de materiais pedagógicos e a dificuldade de lidar sozinha com mais de trinta crianças nessa faixa etária foi desconsiderado totalmente.

Assim sendo, a soma das reformas educacionais, aumento dos requisitos burocráticos e precarização das condições de trabalho, importantes determinantes do processo de trabalho docente, culminam por suscitarem diversos transtornos na atuação do professor. Sendo que, de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa, as maiores dificuldades para o desenvolvimento de suas funções se concentram em dois grupos: as relacionadas às condições de trabalho propriamente ditas (excesso de carga horária, baixos salários, salas superlotadas, aumento do trabalho extra, falta de materiais pedagógicos e estrutura física) e aquelas relacionados diretamente aos alunos (desinteresse, indisciplina, falta de respeito, agressividade, falta de acompanhamento dos pais).

O que temos visto nos últimos anos é que todas as transformações e metamorfoses ocorridas no mundo do trabalho e consequentemente, também nas políticas públicas de modo geral, têm contribuído para o aumento do trabalho dos professores. Surgem novas demandas, novas tarefas, novas jornadas de trabalho a serem cumpridas. Para uma maior compreensão da real finalidade de todas estas modificações implementadas no trabalho docente, é imprescindível que estas questões sejam analisadas à luz dos conceitos de Estado e Capital e sua inter-relação regulatória.

De acordo com Mészáros (2009, p.96) o capital é uma "forma incontrolável de controle sociometábolico", uma estrutura "totalizadora" que manipula e sujeita todas as demais coisas aos seus critérios e interesses, desde a mais poderosa empresa transnacional às mais íntimas relações pessoais. Dessa forma, todo o sistema social existente e suas formas de organização e mediação são subjugadas às exigências desse controle estruturalmente ilimitado. A principal finalidade do capital é a sua expansão e acumulação, garantida principalmente através da extração do trabalho excedente, não importa a forma ou os recursos utilizados para isso. Enquanto conseguir atingir seu objetivo fundamental de extração da mais valia, o capital se mantém invencível e incontrolável. Essa incontrolabilidade, foi um dos fatores mais importantes para superação de todas as suas desvantagens estruturais, garantindo sua expansão como sistema global dominante e absoluto.

Mas para que o sistema sociometabólico do capital sobreviva e atinja o máximo de suas potencialidades é necessário que haja uma "estrutura totalizadora de comando

político", capaz de garantir a produtividade do sistema,. O Estado tem assumido esta função, de forma que seu fundamento é indissociável da concretização dos objetivos materiais do Capital, adequando sua função reguladora a reprodução econômica direta. Sendo que um não pode ser independente do outro, pois "ambos são um só e inseparáveis", nesse sentido, seu papel vital é garantir as condições necessárias para extração da mais valia, corrigindo e retificando, dentro do possível, os determinantes contraditórios que possam prejudicar o imperativo expansionista do capital. (MÉSZÁROS, 2009, p.106 e 119).

Assim sendo, capital e Estado estão permanentemente associados, seus objetivos e funções se entrelaçam e se complementam, de forma que todas as crises e transformações estruturais que afetam o capital se refletem também em todas as instituições estatais e seus métodos organizacionais (MÉSZÁROS, 2009). Daí podemos apreender o motivo de uma instituição estatal como as escolas públicas serem controladas e mediadas de acordo com os preceitos desse sistema. É preciso que o Estado, e consequentemente todo seu aparato ideológico e institucional, estejam ligados e em completa sintonia com os imperativos do sociometabolismo capitalista. Pois se assim não for, o Estado perde sua função e todo processo de extração de trabalho excedente poderia ser anulado. Em conseqüência, as políticas públicas e toda sua estrutura legal e jurídica, são mediações criadas pelo Estado para manter a exploração do trabalhador, justificando e legalizando a extração de mais valia e do trabalho alienado.

Dessa forma, toda conjuntura do sistema estatal deve se adequar aos objetivos expansionistas da sociedade do capital, garantindo a reprodutividade ideológica e material de seus pressupostos e requisitos. A educação é uma das peças chave de todo esse processo, pois prepara os futuros trabalhadores, dando-lhes o mínimo de conhecimento exigido para atuação no mercado e cria nos mesmos a "docilidade" necessária à manutenção e propagação dos ideais capitalistas vigentes. No entanto, com a elevação da freqüência de suas crises estruturais, a educação tem sido fortemente questionada e criticada como incapaz de atender às demandas voláteis e instáveis do sistema sociometábolico do capital. É preciso que os sistemas educacionais se tornem mais produtivos e mais específicos no que diz respeito às demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário, o Estado mais uma vez cumpre o seu papel e cria as condições

necessárias para que uma nova educação possa emergir e suprir as carências tão avidamente diagnosticadas pela atual sociedade capitalista.

Para que os processos educacionais se tornem mais eficazes e produtivos é preciso que todo seu corpo de trabalhadores seja renovado, treinado e qualificado para atuar de acordo com os novos padrões estabelecidos. Ou seja, deve-se aumentar sua produtividade e é claro diminuir os custos com a produção. Portanto, é preciso que os professores aumentem sua carga horária, atendam o maior número de alunos possível e até mesmo impossível dentro das salas de aula, é preciso também que eles executem o maior número de atividades e afazeres burocráticos referentes à sua função, e que se diminua ao máximo o financiamento da educação básica, enfim, é preciso extrair o máximo dos trabalhadores docentes mediante um menor custo possível, cortando sempre que possível os ajustes de sua remuneração, isto é, é preciso que a mais valia seja produzida.

No primeiro capítulo já discutimos o fato de o trabalho docente ser um trabalho improdutivo, ou seja, não produzir a valorização direta do capital e, portanto não produzir mais valia, no entanto, acreditamos que de forma indireta todos os trabalhadores docentes contribuem para a valorização do capital, pois sua produção, expansão, acumulação se dá mediante a circulação, que é um processo que engloba tanto trabalhadores considerados produtivos como improdutivos. Por conseguinte, a extração de mais valia dos professores se dá no sentido de extração de trabalho não pago, de mais trabalho, e como negar o fato de que os trabalhadores docentes têm executado uma carga de trabalho muito acima daquela correspondente ao seu salário?

Assim sendo, os docentes das instituições públicas, como trabalhadores assalariados cujo patrão é o Estado, estão submissos às determinações ativas do capital resultando em um processo de trabalho alienado, que se manifesta, dentre outros fatores pela expropriação de seus meios de produção, de seu produto e de seu saber e pela produção de trabalho excedente. Esses imperativos explicam a existência da precariedade atual das condições do trabalho docente e as dificuldades enfrentadas no dia a dia do professorado.

Todos os aspectos já evidenciados aliados à alta complexidade das questões presentes no interior das salas de aula e a conflituosa relação entre professor/aluno são

determinantes das manifestações dos problemas de saúde entre os docentes. As exigências contraditórias do ambiente escolar, o sentimento de cobrança e auto responsabilização pelo desenvolvimento de um trabalho de excelência, mobilizam constantes esforços que são, ao mesmo tempo de resistência e adaptação, na construção da saúde dos professores. Pois o trabalho é categoria central na vida humana e para o trabalhador a saúde é construída por meio dele, configurando-se na tentativa de sobreviver, e se manter livre do sofrimento, doenças, deficiências e até mesmo da morte.

Nessa perspectiva a maior parte dos trabalhadores docentes reconhece a relação dialética existente entre seu trabalho e saúde, não ignorando a articulação existente entre os modos de organização e gestão das unidades de ensino e a constituição dos processos saúde-doença delas resultantes. Diante de todos estes múltiplos determinantes os professores muitas vezes se sentem cansados, desestimulados e oprimidos, como podemos perceber através da fala sobre a relação trabalho e saúde de uma das participantes da pesquisa.

> Eu acho que todo professor ta sentindo isso na pele, essa questão dos dias letivos, ainda ta pagando greve, e não acaba nunca esse ano, vai começar as provas ainda dia 14/12, vai até dia 23/12, vai fazer conselho dia 30/12 e fazer recuperação em Janeiro, então assim ta muito difícil para o professor, ta todo mundo cansado, o aluno ta cansado, o professor ta cansado. Então o rendimento não está satisfatório,... se pelo menos o pessoal da subsecretaria tivesse uma visão do que o professor ta passando na sala de aula, pelo menos trabalharia a questão de voltar aos 180 dias letivos e não cobrar tanto do professor como eles estão cobrando. Interfere sim na saúde, o ano letivo de 180 dias como estava antes, dava pra gente ter um período maior de férias e também a saúde do professor ta muito desgastada, a gente tem que atender uma turma de 45 alunos e só você lá na frente, sem microfone e você tem que falar e a garganta doendo muitas vezes, às vezes você sai da sala de aula com o corpo todo dolorido, porque você tenta passar o conteúdo e ainda tem que fazer com que o aluno fique em silêncio pra ouvir, isso tudo vai gerando uma bola de neve e o professor ta cansado, cansado mesmo!(Professora 18 – rede estadual)

Como já foi dito anteriormente a questão da carga horária de trabalho sempre aparece nos depoimentos dos sujeitos da presente pesquisa e está ligada à maioria dos fatores tidos como indesejáveis no processo de trabalho docente. Até a promulgação da LDB/1996 os trabalhadores da educação tinham que cumprir cento e oitenta dias letivos por ano, a partir do momento em que nova Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada houve um acréscimo de vinte dias letivos a jornada de trabalho dos professores da educação básica, que passou a ser composta por “oitocentas horas anuais, distribuídas

em duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais." (BRASIL, Art.24, inciso I, 1996).

> É cobrança demais em cima do professor. Nós temos que cumprir uma carga horária de 200 dias letivos, o professor ta ficando muito cansado com tudo isso, principalmente quem tem uma carga horária maior. Tá sobrecarregado até demais. (Professora 27 – rede estadual)

A reformulação da LDB vem de encontro com os objetivos que orientam a própria reestruturação produtiva capitalista. Um dos principais objetivos é promover uma educação dita de qualidade, que atenda os novos ditames da era da acumulação flexível e de quebra ainda extinga o chamado "fracasso escolar", reduzindo os índices de repetência e evasão, tidos como indicadores de ineficiência do sistema público educacional (OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, acredita-se que o aumento da carga horária, resultante das políticas educacionais instauradas, resultará também em um melhor nível de aprendizagem. Ou seja, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola implicaria em um maior aprendizado. Essa relação diretamente proporcional entre tempo de permanência na escola e aprendizagem, no entanto, é extremamente ingênua e fundamentada no senso comum. Pois qualquer análise mais atenta sobre esta questão demonstra que estes pressupostos não são verdadeiros.

Freitas (2004, p. 156), analisando a questão do aumento dos dias letivos e o sistema de progressão continuada, alerta para o fato de que o aumento do tempo de permanência do estudante na escola não é determinante para aumento da aprendizagem, pois "a mera passagem do tempo não gera aprendizagem". Sendo que estas alterações longe de promover a melhora da qualidade do ensino, estão construindo novas formas de exclusão no interior da escola, pois o aluno permanece na instituição por um tempo maior e muitas vezes não tem um aprendizado satisfatório. Além disso, a questão da finalidade da educação é ignorada e continua-se promovendo um ensino voltado para subordinação e não para a emancipação.

Assim sendo, o que realmente sobrevive sob o discurso da melhoria da qualidade do ensino é a sobrecarga para o trabalho do professor, que se desgasta tentando fazer com que realmente essa política tenha os efeitos desejados e que se deprime quando percebe que tal objetivo não será alcançado. De forma que estas alterações são sentidas

não só pelos trabalhadores da educação, que passam a ter que dedicar mais tempo à escola e ao trabalho, mas também pelos alunos, que de acordo com os depoimentos dos professores da presente pesquisa, muitas vezes diminuem o rendimento escolar devido a esse excesso de carga horária que também lhes é imposta.

> Quando nos tínhamos 180 horas anuais pra ser trabalhadas...os alunos parece que estavam mais motivados e os professores também. Então a questão da carga horária anual pesa muito! Aumenta (a carga horária) e eu creio que o desempenho diminui. Então tem alguns fatores que pesa, questão salarial pesa, questão das horas pesa. Porque você mesmo estudante sabe que: quando uma mente ta muito cansada não desenvolve o máximo que poderia desenvolver. (Professora 19 – rede estadual)

Diante de todos esses processos de intensificação do trabalho docente, as manifestações de problemas de saúde se tornam freqüentes e os professores muitas vezes têm que conviver com sinais e sintomas patológicos de diversos tipos enquanto estão em pleno exercício de sua função. Neste estudo verificamos que cerca de 79% dos trabalhadores da educação entrevistados já apresentaram algum mal estar durante a realização das atividades em sala de aula. O quadro abaixo demonstra os sinais e sintomas patológicos mais citados e o quantitativo dos docentes acometidos por estas manifestações.

Quadro 5: Manifestações de Sinais e Sintomas patológicos nos trabalhadores docentes de Jaraguá-Go

Sinais e Sintomas Patológicos	Professores acometidos
Estresse/aumento da irritabilidade	37%
Problemas na voz	16%
Tonturas/ mal estar generalizado	26%
Dores estomacais/gastrite	10%
Dores de coluna	10%
Dores de cabeça	16%

Dores nas pernas	16%
Hipertensão/Hipotensão	21%

Fonte: Dados próprios da pesquisa

Percebemos que existe uma relação diretamente proporcional entre o tempo de trabalho como professor e as queixas relacionadas ao processo de adoecimento docente. Os professores com maior tempo de efetivo exercício na função demonstraram uma maior predisposição a desenvolverem problemas de saúde quando comparados àqueles recém chegados na docência. Os próprios docentes, devido à convivência e o cotidiano do trabalho educacional, citam essa relação, alguns até se mostram preocupados com o futuro de sua saúde como professor.

> A gente vai conversando muito e você vê vários professores falando: ai me desgastei demais, aí às vezes eu fico preocupada como que vai ser o meu amanhã? como que vai ta a minha mente? Como que vai ta a minha ansiedade? Como que vai ta o meu problema de estômago? Como que a minha cabeça vai ta? O cansaço mental daqui há alguns anos, então treze anos ainda eu não tenho o que clamar, mas eu tenho preocupação com o amanhã, como que eu vou estar amanhã. Porque escola é desgastante! (Professora 5 – rede municipal)

As professoras mesmo com manifestações de problemas de saúde se sentem compelidas a continuarem suas atividades em sala de aula, todas as entrevistadas demonstraram preocupação com a continuidade do processo ensino/aprendizagem dos alunos, se obrigando a permanecerem ministrando suas aulas apesar de não estarem bem fisicamente.

> A gente toma um remédio, fico às vezes tonta, zonza e vou tentando dar minha aula sem que os alunos percebam, às vezes eles percebem e falam que eu to doente, dizem assim; ‘ ah tia vai pra casa”. Mas aí a gente tem que ta ali firme e forte pra continuar. (Professora 19 – rede estadual)

Essa responsabilização é mais exacerbada na educação infantil, onde os estigmas da maternagem e vocação estão ainda mais presentes no imaginário tanto das professoras quanto dos pais, alunos e gestão administrativa. Nessa fase do ensino muitas vezes as trabalhadoras docentes se referem aos alunos como se fossem seus filhos e sua ligação com os mesmo ultrapassa o ambiente profissional em uma maior medida do que nas outras fases do ensino básico. Como demonstra o depoimento abaixo:

> Aqui é... eu pelo menos não gosto de faltar, e nem de mandar substituta. Porque isso aqui é... é mesma coisa de filho pra gente. Porque eles se acostumam com a gente. Tem criança aqui que se você faltar eles já choram e já vai embora. Porque eles acosstumam com a professora especifica neh? Então.. .ja aconteceu de eu trabalhar com a febre com a dor porque...neh? pra não faltar (Professora 10 – rede municipal)

Apesar de não poder generalizar as diferenças de enfrentamento das diversas situações de trabalho docente quando se trata dos gêneros feminino e masculino, justamente por este trabalho contar apenar com um homem como participante da pesquisa. Acreditamos que é importante ressaltar a discussão das relações de gênero principalmente devido a presença massiva das mulheres na educação básica e aos vários estigmas que as professoras são submetidas no ambiente escolar, o que tem relação com a forma com que elas se enxergam e enxergam seu processo de trabalho.

As trabalhadoras docentes foram, historicamente, inseridas no magistério a partir de suas peculiaridades femininas, isto é, através da naturalização do papel social atribuído às mulheres: mãe, dona de casa e esposa. Sua atuação se baseava no estigma da vocação e maternagem, conceito utilizado para explicar as relações de cuidado, afeto e acolhimento realizadas na interação entre mães e filhos (SILVA, H.L.F). Essa relação fundamentada em uma base familiar leva as professoras a desenvolverem uma maior responsabilização e afetividade com os alunos, principalmente aqueles da primeira fase do ensino fundamental.

Esse tipo de interação pode não ser tão presente quando o professor pertence ao gênero masculino, livre destes estigmas e pautado em seu papel social de "macho provedor" naturalizado pela sociedade capitalista patriarcal, os homens podem se sentir mais livres das obrigações para com os alunos. Esse fato pode explicar porque os professores, apesar de também sofrerem problemas de saúde, aparecem em várias pesquisas como sujeitos bem menos acometidos por patologias relacionadas ao seu ambiente de trabalho do que as professoras (PORTO, et al, 2004; DELCOR, et al, 2004; ARAÚJO, et al, 2006, CODO et al, 1999). No entanto, essa questão permanecerá para futuros estudos, porque infelizmente devido a nossa amostra, não foi possível afirmar se realmente os professores adoecem menos que as professoras.

O quadro abaixo demonstra os principais motivos explicitados pelos participantes da pesquisa, como fonte de tensão e cansaço no exercício do trabalho docente.

Quadro 6: Principais fatores apontados como fonte de tensão e cansaço no exercício do trabalho docente:

Fatores	Quantitativo professores
Indisciplina/ falta de apoio da família dos alunos	42%
Salas super lotadas	26%
Carga horária excessiva	21%
Cobranças por parte da gestão/secretárias e subsecretária da educação	10%
Aspectos burocráticos: planejamentos de aulas, preenchimento de fichas, pautas...etc	10%

Fonte: Dados próprios da Pesquisa

A relação professor/aluno e as mediações dela resultantes como: indisciplina, desinteresse e agressividade em sala de aula, falta de apoio dos familiares dentre outros, são citadas frequentemente durante os depoimentos dos docentes como fonte de dificuldade, tensão e estresse no desempenho de suas funções, sendo importantes determinantes nos processos de adoecimento dos trabalhadores da educação. Os professores se queixam da perda da autoridade em sala de aula e da cobrança da gestão da escola para o desenvolvimento de meios e técnicas que incentivem o estudante a participar ativamente dos processos de ensino/aprendizagem, evitando assim o fracasso e evasão escolares. Existe ainda a falta de apoio dos pais, que estão transferindo suas responsabilidades para os educadores e a escola, culpando os docentes e a gestão quando o filho não vai bem nos estudos ou quando desrespeita ou agride algum professor ou funcionário da instituição escolar.

> A maior dificuldade da gente é conseguir atrair o aluno, pra fazer eles gostar da escola, querem aprender. Se você tem uma sala que tem quarenta alunos, se você tiver 10 que realmente tem interesse em aprender é muito. Então é

> difícil, eu não sei como que a gente consegue a "mágica" pra fazer com esse aluno se interesse, fazer com que ele aprenda alguma coisa, esse é o ponto que eu tenho mais dificuldade, eles gostarem de estudar. (Professora 25 – rede estadual)

Os docentes, principalmente aqueles há mais tempo no serviço educacional, demonstram nostalgia quanto à época em que o educador era visto e respeitado como uma autoridade inquestionável na escola e nas salas de aula. Quando a indisciplina ou qualquer desrespeito por parte dos alunos eram tratados com mais rigor e os pais ao invés de questionarem a atuação dos professores diante dos filhos, os apoiavam e evitavam que os comportamentos tidos como indesejáveis não se repetissem no ambiente escolar.

> Eu acho que ta ficando difícil devido o aluno hoje ta mais rebelde, não tem punição pra ele. Por exemplo: Até em um campo de futebol hoje, quando um atleta ou alguém agride um juiz ou outro, ele tem punição. Hoje a gente vê, nos noticiários professor sendo agredido é normal... Eu vejo que não é normal é aquele aluno não ter punição nenhuma... E quando um professor agride um aluno existe uma repercussão muito grande. Quando um aluno agride um professor, não só agressão física, agressão moral mesmo, o que mais acontece?. A gente vê ai à mídia, às escolas, punindo o bullying[11] neh? só por parte de aluno e aluno e professor e aluno. Quando é aluno e professor???... O professor ta sofrendo muito com isso. A banalização da profissão, do professor por falta de respeito com... com a pessoa neh? Por traz do professor tem uma pessoa, tem um pai de família que muita das vezes ta levando uma vida... se me permite a palavra até... desgraçada "risos irônicos". (professor 16 – rede estadual)

Emerge da fala dos entrevistados mais um importante determinante para a saúde do professor: a violência escolar. A presença de ações violentas na escola tem se constituído uma situação inquietante para os docentes, que não sabem como agir diante dessa realidade. O triste depoimento exposto acima confirma estes pressupostos, demonstrando com clareza o sentimento de impotência que, muitas vezes, os docentes têm experimentado diante da violência em seu ambiente de trabalho.

Isso porque existe uma dificuldade enorme em lidar com esse "novo" aluno que lhes é imposto, um aluno concreto que traz as marcas de uma sociedade excludente e desigual, fundamentada em um individualismo exacerbado, no qual o outro é encarado sempre como um adversário. Assim sendo, grande parte dos estudantes passam a

---

[11] ***Bullying*** é um termo em inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* - «tiranete» ou «valentão») ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Bullying)

enxergar seus educadores como inimigos, e a interação entre eles passa a ser fundamentada em constantes processos de desrespeito e agressividade.

O comportamento violento dos alunos torna os professores confusos, que se sentem divididos entre a possibilidade de favorecer um processo de ensino aprendizagem crítico e libertador e o estabelecimento de regras, controles, dominações e punições como forma de contornar a violência manifesta nas salas de aula. Nessa perspectiva, eles passam a questionar a sua atuação como professor e se tornam desorientados e frustrados diante das dúvidas sobre o papel de educar ou reprimir, formar um sujeito consciente ou comandado. (OLIVEIRA e MARTINS, 2007)

Por conseguinte, a impotência e frustração propiciam ao professor introjetar os valores dessa sociedade excludente, na qual o autoritarismo e a punição seriam fatores necessários e suficientes para resolver o problema da violência escolar. No entanto, essa frágil concepção ignora o fato de que a violência tem um caráter histórico e é determinada socialmente e assume diversas facetas.

A sociedade brasileira hoje, é marcada pelo desemprego, pobreza, tráfico de drogas, prostituição e etc. São problemas sociais concretos que se refletem nas escolas gerando uma trama complexa que pode deflagrar vários atos violentos. Sem falar na própria violência originada na própria escola, como a violência simbólica, manifesta por atos disciplinadores dos professores, coordenadores e diretores em relação aos alunos (OLIVEIRA e MARTINS, 2007). Logo, este tema deve ser compreendido dentro do contexto do sistema societal do capital, envolvendo fatores internos e externos a escola, que favorecem as práticas violentas no interior das instituições[12].

Nesse sentido, Magalhães (2006) salienta que um dos fatores responsáveis pela falta de uma construção crítica por parte dos professores da educação básica acerca da questão da violência escolar é a definição atual das políticas públicas para educação, de docente como apenas mais um “insumo’ educacional, ou seja, o trabalhador docente é

---

[12] A violência escolar não é o objeto desse estudo, portanto deixaremos claro que este tema não poderá ser analisado profunda e exaustivamente., mas apenas como um dos constituintes do trabalho docente.

visto apenas como mais um objeto da escola, um material como outro qualquer. De acordo com a autora (p.3):

> Sob essas circunstâncias, o professor não é reconhecido como sujeito histórico que a partir de sua mediação dirige o processo de ensino-aprendizagem, e a escola deixa de ser o espaço por excelência em que o indivíduo tem possibilidades de vivenciar de modo intencional e sistemático formas construtivas de interação, onde tanto o aluno quanto o professor adquirem um saber que propicie as condições para o exercício da cidadania.

Este discurso, que transforma o sujeito em objeto, passa a produzir o próprio sujeito e de fato o próprio professor passa a se sentir como apenas mais um insumo educacional. E passa a reproduzir os discursos oficiais mecanicamente, inclusive os que dizem respeito a violência e a necessidade de punição no ambiente escolar. Para transformar essa visão reducionista dos educadores, Magalhães (2006) ressalta que a chave está em um processo formativo, tanto em graduações como em pós graduações, que valorizem uma educação para a paz, na qual haja uma redefinição da função docente, tornando-o um sujeito capaz de contribuir para a construção de uma escola democrática e de qualidade para todos.

Por outro lado é importante considerar que o próprio docente também é vitima de violência. Não só daquela propiciada pelos alunos, mas principalmente da chamada violência estrutural, manifesta pelo Estado contra o indivíduo. A violência estrutural ocorre quando o Estado nega aos indivíduos as condições necessárias a sua sobrevivência: como trabalho, habitação, saúde e educação (OLIVEIRA e MARTINS, 2007). Com a insurreição do neoliberalismo, mais do que nunca, os educadores têm sido vítimas desse tipo de violência, que transparece de forma contundente na negação das condições dignas de trabalho ao professor.

A falta de condições dignas de trabalho, é outro fator que explica o apego a questão da “autoridade” pelo professor. No processo histórico de constituição do trabalho docente o professor não perdeu “autoridade” por si só, pois este não é um componente isolado, mas é parte de um contexto social que desvaloriza a atuação do educador. Portanto, a perda do prestígio do trabalho na educação, evoca a necessidade do retorno da “autoridade” esse termo, utilizado repetitivamente pelos entrevistados, guarda concepções implícitas, que vão além do autoritarismo em sala de aula, mas que

tem muito mais haver com respeito, dignidade e valorização do trabalho realizado, tanto pelos alunos, como pais, gestores e pelo próprio Estado.

Além do que, a autoridade do professor, e aqui esse termo difere de autoritarismo, é sim necessária no processo ensino-aprendizagem, como já foi constatado por Paulo Freire (1996, p.105). Este autor nos chama atenção para tensão existente entre a autoridade e a liberdade e como é necessário para os educadores resolverem esse embate para que o equilíbrio dos processos pedagógicos possa ser estruturado e o ensino/aprendizagem seja efetivamente realizado. Nesse sentido, o autor salienta que uma pedagogia voltada para a autonomia deve estar centrada em "experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade". Assim sendo, o professor tem todo o direito ao exercício legítimo da autoridade para que possa estabelecer o clima necessário que garanta ou restaure o direito dos estudantes e o seu de continuar sua prática docente.

Em relação às licenças médicas, constatamos que 47%, dos docentes participantes da pesquisa já precisaram se afastar de suas atividades por problemas de saúde, sendo os motivos mais citados depressão e estresse. De forma que do restante, 17% afirmaram trabalhar doentes devido às dificuldades burocráticas para se conseguir o direito à licença. Como demonstra o depoimento da professora abaixo:

> Eu quero tirar uma licença, e o outro diz: tem que aguardar na fila: primeiro é aquele que ta mais doente, depois aquele que tem mais tempo de escola...primeiro você tem que ta morrendo, as vezes você ta morrendo lá e não consegue tirar sua licença. (Professora 28 – rede estadual)

Nesse ponto nós encontramos uma importante contradição presente no interior das escolas pesquisadas, a chamada substituição branca. Os professores que não conseguem garantir seu direito à licença e também não conseguem continuar suas atividades normais na instituição devido ao adoecimento, fazem um acordo com a gestão administrativa da escola que contrata por sua própria conta substitutos para atuar em seu lugar. Estes professores substitutos são pagos com o salário do docente que está impossibilitado de trabalhar, em troca este mantém seu emprego público e adquire o tempo necessário para tratamento ou recuperação de seu problema de saúde.

Essa prática é bastante difundida nas escolas públicas de Jaraguá e se constitui em uma última alternativa de auxilio ao professor doente quando este não alcança os

subsídios necessários do estado. No entanto, a substituição branca é tida como ilegal pela Secretaria Estadual de Educação e tem sido bastante combatida e fiscalizada pelas duplas pedagógicas das subsecretarias regionais.

A partir de todos estes apontamentos podemos perceber que o processo de adoecimento docente é complexo e envolve múltiplos determinantes, desde a relação desenvolvida com os alunos e a prática pedagógica no interior das salas de aula até as cobranças burocráticas e por qualificação profissional advindas do Estado. Os trabalhadores docentes têm se sentido acuados e pressionados tanto pela sociedade e Estado como por si próprios, se sentem responsáveis pelo sucesso ou não de seus alunos e se esforçam para atingir todas as expectativas que são postas sobre ele. Frustram-se quando não atingem o que lhes foi determinado e adoecem, pois não podem escapar dessa intricada trama resultante de um trabalho alienado e marginalizado.

A relação entre o adoecimento docente e o seu trabalho é percebida por grande parte destes trabalhadores, que trazem as marcas desse intenso processo de exploração a que vem sendo submetidos, em seu próprio corpo. São pessoas que muitas vezes se mostram entristecidas ao falar de seu trabalho, mas mesmo assim não desistem e tentam a todo custo se aperfeiçoar e melhorar o que lhes tem sido cobrado.

> Além de eu trabalhar em duas escolas, eu ainda quis correr atrás de mais um diploma, então por exigência, pra me capacitar melhor, pra melhorar minha pratica pedagógica, então porque que eu adoeci? Por causa da minha prática pedagógica. E e aí o que aconteceu? Eu trabalhava durante o dia, chegava de tarde eu ia fazer os planos de aula, dormia um pouquinho de madrugada, levantava pra fazer os trabalhos da faculdade. E aí deu-se o que? Uma estafa total, então eu creio que sim, tudo está relacionado ... Eu já avisava: hoje eu cheguei mal (na escola), porque doença não é fingimento, então eu avisava: hoje eu cheguei mal, se alguém puder ficar de olho em mim. Porque essa crise de surto, eu falo surto porque o médico falou, foi um distúrbio mesmo mental que eu tive. Uma depressão muito forte (Professora 6 – rede municipal e estadual)

O depoimento exposto acima é parte da história de uma professora que trabalha tanto na rede estadual quanto municipal, com uma jornada de 60 horas semanais e que, aos finais de semana realizava um curso de aperfeiçoamento profissional na UEG/ Unidade de Jaraguá. Devido ao excesso de trabalho, a professora foi acometida no mês de Junho de 2009 por um surto psicótico extremo, tendo inclusive que ficar internada vários dias para realizar um severo tratamento mental. Apesar da seriedade de seu

problema, a docente não pode gozar de licença para tratamento de saúde e retornou às suas funções normalmente nas duas escolas no mês de agosto do referido ano.

Além dos fatores já mencionados, a fala desta trabalhadora nos remete também à problemática envolvendo o tempo de trabalho e não trabalho dos docentes. O tempo de não trabalho está relacionado aos tempos sociais direcionados à cultura, educação, ao convívio comunitário e familiar e à saúde. Este foi reconhecido, a partir do século XIX, como fundamental para recuperação e restabelecimento da mão de obra necessária para processo produtivo do sistema capitalista. Pois para o capital a reprodução do homem é tida apenas como a manutenção de uma mercadoria, assim os tempos de vida social e coletiva permanecem reduzidos a recomposição da força de trabalho (BRAGA e CANOAS, 2008).

Assim sendo, a jornada de trabalho foi organizada de maneira a possibilitar aos trabalhadores a sincronia de seu tempo de trabalho com os outros tempos sociais necessários à manutenção de sua existência. A qualidade da utilização desses tempos é condicionada pela forma de organização social e pela estrutura econômica da sociedade. De forma que a precarização das condições de trabalho e a incorporação de novas estratégias ao processo produtivo capitalista, fizeram com que o trabalho invadisse momentos fora de seu ambiente formal de produção, ocorrendo um predomínio de seu tempo sobre os demais tempos sociais, o que culmina por deixar o trabalhador constantemente exausto. (idem)

Para os trabalhadores e principalmente as trabalhadoras da educação, essa realidade se torna viva e totalmente presente em seu cotidiano. Pois o tempo que poderia ser livre e destinado à recuperação de determinadas capacidades físicas e mentais, para o emprego em seu processo de trabalho, é destinado à realização de várias outras atividades relacionadas a sua atuação no ambiente escolar como: elaboração de planejamentos, avaliações, exercícios, preenchimento de fichas, pesquisa, realização de cursos de capacitação, entre outras.

Esse aumento das ações diretamente relacionadas à sua prática docente contribui para uma ampliação de seu tempo de trabalho, fazendo com que haja um sacrifício de suas horas de lazer, sono, alimentação, de convívio familiar em benefício da realização de um trabalho considerado competente e de qualidade. Nessa perspectiva entra em

pauta o conceito de qualidade e competência difundida pelo Estado neoliberalista, atrelado aos interesses de acumulação e expansão do capital.

Não obstante utilizar todas as artimanhas possíveis para favorecer o aumento de produtividade e a extração de mais valia dos trabalhadores, reduzindo consecutivamente o tempo de não trabalho, a sociedade capitalista apregoa em alto e bom tom os benefícios do lazer para uma melhor qualidade de vida e saúde da população. Sendo que o lazer é uma prática que acontece justamente no tempo de não trabalho dos indivíduos, figurando fortemente como uma estratégia de promoção à saúde. Essa concepção de lazer associada diretamente à saúde tem um forte viés positivista e médico higienista, fundamentando-se no princípio neoliberal de que todos são responsáveis pelo alcance de suas próprias condições de saúde e lazer, o que desconsidera totalmente o contexto político, econômico e social em que os sujeitos estão inseridos. (BACHELADENSKI e MARTIELLO JR, 2010)

Apesar de a visão acima ser a predominante, alguns autores acreditam no lazer como uma forma de humanização contribuindo inclusive para superação do sistema societal do capital (MASCARENHAS. F, 2004; BACHELADENSKI e MARTIELLO JR, 2010; CANDIDO, 2005). Longe da pretensão de discutir aqui toda a problemática concernente à questão do lazer, interessa-nos demonstrar que apesar de ser uma prática preconizada pelo próprio sistema capitalista para recuperação das condições físicas e mentais dos indivíduos, preservando sua saúde para emprego no processo de trabalho, de acordo com a atual configuração do trabalho docente, quase todas as práticas de lazer lhe são negadas, pois o tempo de não trabalho do professor vem sendo constantemente cerceado e podado, mal correspondendo ao necessário as suas atividades vitais básicas.

Quando questionada sobre suas possibilidades de lazer, uma professora da rede municipal de Jaraguá assim se manifestou:

> Sendo professor é bem difícil né? infelizmente ou você cumpre com suas obrigações de entregar o que a escola pede ou você tem o seu lazer.Porque é igual eu te falei, a burocracia hoje, a parte da papelada para o professor tá muito grande, acaba que a gente pega o final de semana, sábado, domingo, feriado, para poder tá colocando muito coisa em dia. (Professora 1 – rede municipal)

Os professores da educação básica estão perdendo de forma constante o tempo necessário para restabelecimento de suas forças para o processo produtivo. Quando se trata das educadoras essa redução do tempo de não trabalho e consequentemente do lazer é ainda mais exacerbada, pois além das ações diretamente ligadas ao trabalho docente, estas trabalhadoras ainda têm que suprir as demandas do trabalho doméstico. Sendo que aqui não consideramos a dicotomia trabalho docente e doméstico, pois para as mulheres a atividade doméstica, mesmo que não remunerada, também é trabalho e interfere de maneira contundente nas formas de organização de sua vida e saúde.

Assim sendo, todas as professoras, e também o professor, participantes deste estudo declararam realizar atividades domésticas, de forma que 73% destes manifestaram as dificuldades em conciliar o trabalho realizado em casa com as exigências da função docente. Como demonstram os depoimentos transcritos abaixo:

> Eu sou dona de casa também, lá em casa eu faço tudo, eu tenho uma filha que já ajuda, mas eu lavo,passo, cozinho eu faço tudo. Ahh é difícil, as vezes tem dias que você quer planejar alguma coisa diferente, fazer alguma coisa diferente, mas os afazeres de casa, as vezes tomam tanto tempo que você não tem condições de ta planejando uma coisa melhor.(Professora 8 – rede municipal)

> Você trabalha o dia todo, chega para o intervalo do almoço, você ainda tem que preparar o almoço e o tempo passa rápido demais, logo é hora de voltar pra escola, e vai fazendo, hoje você tem que fazer isso, a noite você tem que fazer isso, você tem que completar até com a noite pra conseguir fazer as duas coisas. (Professora 20 – rede estadual)

Os empecilhos dessa conciliação foram manifestos pelas professoras casadas e com filhos, ou solteiras e com filhos. Aqueles que afirmaram não apresentar dificuldades na conciliação do trabalho doméstico com as exigências da função docente eram professoras solteiras e sem filhos e o professor do gênero masculino. Isto é, as trabalhadoras da educação casadas ou solteiras que possuem filhos encontram uma enorme dificuldade em conseguir adequar o tempo de trabalho com os demais tempos sociais existentes na vida cotidiana.

A pesquisa realizada por Cláudio Deddeca (2004) sobre o uso do tempo no capitalismo reforça os pressupostos anteriores. Neste estudo foi constatado que apesar de as mulheres apresentarem uma tendência a exercer uma menor jornada de trabalho remunerada, elas possuem uma jornada total superior à dos homens, devido a uma demanda de afazeres domésticos, que em média, é três vezes superior àquela realizada

pelos homens. Essa maior responsabilidade se traduz em um uso do tempo profundamente desigual entre homens e mulheres. Por conseguinte, um menor tempo de não trabalho é observado para as mulheres e, em especial, para aquelas com filhos com até 15 anos.

Essa "falta de tempo" acaba por provocar uma estafa física e mental, que pode ser um importante determinante para o processo de adoecimento das trabalhadoras da educação, que como já foi dito anteriormente, possuem não uma dupla jornada de trabalho, mas sim tripla, devido ao fato de realizarem, além das exigências do trabalho doméstico, grande parte da demanda das atividades preconizadas pelo trabalho docente em casa.

Diante de toda a conjuntura do trabalho dos professores e professoras destacadas nesse estudo, é interessante nos reportarmos à análise feita por Silva Jr (2002), na qual o autor salienta que os docentes do sistema público escolar não possuem, sequer, as condições mínimas de trabalho necessárias para serem considerados trabalhadores assalariados comuns. O que é manifesto, principalmente, pela falta de definição concreta dos postos de trabalho dos educadores, haja visto que estes em sua maioria são admitidos e remunerados de acordo com o número de horas de trabalho e número de disciplinas ministradas, e também pela falta de delimitação dos tempos de trabalho e não trabalho dos professores.

Assim sendo, todos os determinantes do processo de trabalho docente apontados deixam clara a relação entre saúde e doença dos professores da rede pública de ensino. Vimos como essa relação perpassa necessariamente as demandas do sistema sociometabólico do capital e como o Estado tem interesse direto em propiciar as condições adequadas para que a produção capitalista atinja seus objetivos de acumulação e expansão via políticas públicas voltadas para educação. Ou seja, também o trabalho docente está subsumido aos processos de reorganização produtiva em vista da mais valia relativa. Em conseqüência, as transformações do sistema produtivo, e as mediações dele advindas, provocaram diversas alterações na constituição da organização do trabalho das escolas públicas, trazendo repercussões contundentes para a vida e saúde dos docentes nela inseridos.

O excesso de exigências, a necessidade constante de qualificação/re-qualificação, os conflitos inerentes a relação professor/aluno/gestão escolar, as constantes fiscalizações das secretarias de educação, tanto a nível municipal quanto estadual; a falta de recursos e materiais didático-pedagógicos; a desqualificação compulsória de sua pessoa enquanto trabalhador, entre outros fatores, criam um ambiente propicio ao desenvolvimento de diversos processos de adoecimento docente. O que expõe um triste quadro, no qual grande parte dos trabalhadores da educação, devido aos diversos impasses burocráticos e falta de apoio da administração pública estatal, são obrigados a trabalhar doentes, sem possibilidades sequer de gozar um período de licença para tratamento de sua saúde e recuperação de suas forças físicas e mentais.

Percebemos que apesar de o discurso neoliberal enfatizar a necessidade de a escola pública ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança, nem mesmo as precárias condições de trabalho hoje vivenciadas pelos outros trabalhadores da produção material e de serviços ligados a este mesmo mercado, são garantidas aos educadores. Os trabalhadores da educação são submetidos a condições degradantes que roubam seu tempo e minam suas formas de resistência, produzindo uma educação pública marcada por desigualdades e contradições. Desigualdades estas, que sobrevivem e se multiplicam mediante discursos e exigências pautadas em um padrão de qualidade, que traz em seu bojo uma noção deturpada e deformada de educação, fundamentada em um tecnicismo exacerbado e uma concepção a-histórica e despolitizada de ensino público que reduz toda problemática política e socioeconômica da educação brasileira a questões relacionadas ao mercado capitalista e a técnicas de gestão administrativa.

E aí é importante que questionemos que qualidade preconizada para as instituições públicas de ensino é essa, que castra a atuação dos docentes dentro e fora da sala de aula; que desconsidera o contexto político, econômico e social em que o trabalho pedagógico é desenvolvido; que hipertrofia os trabalhadores docentes com tamanha profusão de afazeres e deveres, negando até mesmo o tempo necessário para seu restabelecimento físico e mental; que dissemina o mal estar e diversos processos de adoecimento entre os professores. Que qualidade é essa, que torna a educação, a escola e os trabalhadores nela inseridos debilitados e doentes?

3.3. Saúde e qualidade da educação escolar pública

Qualidade é um termo polissêmico, que traz em si uma complexa trama de fatores e conceitos com múltiplas significações. Quando se trata de qualidade da educação temos um fenômeno ainda mais complexo e abrangente, pois o sistema educacional está em constante transformação e movimento, alterando-se de acordo com as novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade em que está inserido.

Mariano F Enguita (1994) em uma consistente análise sobre o discurso da qualidade incidente no âmbito das práticas e políticas públicas da sociedade capitalista, alerta para as armadilhas que o consenso pela busca da qualidade da educação pode trazer às instituições públicas de ensino. Segundo o autor, o discurso da qualidade entra em cena sempre que se pretende justificar ou propor alguma alteração nos sistemas educacionais. O uso desse termo polissêmico se torna a linguagem comum quando se trata da questão do ensino público, desde o Estado, trabalhadores docentes até pais e alunos. Enfim o discurso da qualidade é imbatível e aceito pela totalidade dos sujeitos inseridos no contexto político e social, tanto no Brasil como no mundo.

Em uma perspectiva histórica, o conceito de qualidade associado à educação brasileira esteve condicionada a três momentos principais. O primeiro momento diz respeito a aferição da qualidade educacional por meio do quantitativo de vagas disponibilizadas nas instituições públicas, sendo que a oferta limitada ao acesso escolar seria um indicador da má qualidade do ensino oferecido. O segundo se refere a qualidade como a permanência ou não dos alunos nas escolas, aferida através dos índices de reprovação e evasão escolares. E o terceiro e atual momento relaciona a qualidade da educação aos índices de desempenho dos estudantes provenientes dos sistemas de avaliação e monitoramento mediante aplicação de testes em larga escala. (CAMPOS, 2000)

O debate em torno da questão da qualidade associada a quantidade de vagas escolares disponíveis, iniciou-se a partir dos anos de 1940, já nesse período se discutia o valor da educação como importante recurso para desencadear o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Para isso era preciso ampliação da escolarização, sendo assim as reformas empreendidas nesse período, até meados dos anos de 1970,

objetivaram assegurar o alcance da totalidade da população ao acesso a níveis de ensino que eram preconizados até então a uma minoria. Naquele momento, o importante era a garantia da igualdade de oportunidades, que se dava por meio do acesso à escola, à educação. Os índices de reprovação ou evasão escolares ou o nível de alcance dos processos educativos a esta nova demanda de estudantes provenientes das classes mais pobres eram ignorados. (CAMPOS, 2000; ENGUITA, 1994)

Assim sendo, a educação se transformava na chave para promoção da igualdade, o que tornava desnecessária a interferência na conjuntura das instituições econômicas. Ou seja, era preciso apenas fazer algumas intervenções pontuais nos sistemas educacionais para que essa prometida igualdade fosse efetivada, enquanto que o contexto de profundas desigualdades sociais e econômicas da sociedade e sua influência no sistema educacional era ignorado. Dessa forma os governos iniciaram um processo de construção de novos prédios escolares, ampliação dos já existentes e contratação de mão de obra para o trabalho docente, privilegiado contratos precários envolvendo em grande parte o gênero feminino, que em busca de um posto de trabalho e um lugar de destaque na sociedade se submetiam as péssimas condições de trabalho e a salários aviltantes.

Sanada, em parte, a emergência da falta de oportunidades igualitárias a escolarização da população, o debate em torno da questão da qualidade se voltou para outro aspecto problemático: os índices de reprovação e evasão escolares. Foi ampliado o quantitativo de oferta de vagas, mas os alunos não permaneciam nas escolas, o que configurava uma nova concepção de má qualidade da educação pública. Dessa forma, já nos anos 1980, além da construção de novas escolas, foram adotadas também medidas para melhoria do ensino através da revisão de currículos, distribuição de material didático, criação de bibliotecas escolares e introdução de novos planos de carreira para professores. Tudo isso implicava um aumento dos investimentos e dos custos com os sistemas educacionais públicos. (CAMPOS, 2000)

Apesar de o Estado do bem estar social não ter se efetivado de forma substantiva no Brasil, podemos associar a concepção de qualidade vivida nesse período da educação brasileira com os enfoques dessa organização social. Nesse sentido, Enguita (1994) afirma que na vigência desta concepção de governo, quanto maior os custos com

materiais ou recursos destinados a um determinado serviço público, maior era considerada a qualidade desse serviço.

No final da década de 1980 e início dos anos de 1990 a preocupação em torno da qualidade dos serviços educacionais adquiriu novos contornos, provenientes principalmente da crise do sistema capitalista e as novas configurações que a atuação do Estado passou a adotar para responder as demandas dessa nova etapa de expansão e acumulação do capital. Naquele momento, como salienta Enguita, o foco da questão da qualidade migrou dos recursos para os processos, conseguir o máximo de produtividade a um menor custo possível. O que gerou uma contradição entre os objetivos traçados até então para a melhora da qualidade do ensino e a disponibilização dos recursos necessários para atingi-la. (CAMPOS, 2000)

A partir desse ponto os problemas das instituições de ensino passaram a ser associados cada vez mais com a questão da qualidade e produtividade da escola pública. E aqui há uma regressão do termo igualdade que aparecia constantemente atrelado à qualidade. Agora surge uma nova concepção de qualidade educacional, aquela associada ao conceito de equidade, não existem mais o consenso da necessidade de oferecimento de um ensino que garanta a igualdade de oportunidades e sim uma educação voltada para promoção da equidade social. Sendo que a substituição do termo igualdade pela equidade não foi de maneira alguma inocente e neutra. (FONSECA, 1998, ENGUITA, 1994)

Nesse sentido, Fonseca (1998) afirma que a equidade funciona como uma premissa não voltada para garantia da igualdade, mas para fornecer o mínimo necessário para que cada indivíduo se desenvolva, com base no principio de que não há como favorecer o progresso para todos, reforçando a idéia da competitividade, na qual um mínimo de educação é oferecida, mas todos tem oportunidades de correr atrás de seu "sucesso individual". Dessa forma, o conceito de equidade se torna sinônimo de diferença, aquilo que se pode fazer baseado das características e recursos locais, considerando a máxima efetividade da relação custo/benefício.

Assim sendo, para atender aos novos princípios do sistema societal do capital era preciso realizar a reforma do estado, a qual trouxe em seu bojo as diversas reformas educacionais subsequentes, ocasionando novos conceitos tanto de educação quanto da

qualidade dessa educação oferecida. As definições e concepções de qualidade passaram a ser influenciadas por diversas agências multilaterais e fundações vinculadas a grandes grupos empresariais. Com destaque para os organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, UNESCO, entre outras) que entram em cena para mediar os ajustes necessários para que os sistemas educacionais atendessem as demandas da nova ordem do capital. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000; FONSECA, 1998, ENGUITA, 1994)

Assim sendo, as transformações ocorridas no estado e a necessidade de adequação as novas demandas do sistema capitalista, abriram os caminhos para que essas agências multilaterais interferirem nas políticas econômicas e sociais dos chamados países em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada em Jontien, em 1990, foi inaugurado um grande projeto educacional em nível internacional, financiado pelas agências da Unesco, Unicef, e o Banco Mundial, entre outros. A principal prerrogativa dessa reunião era assegurar uma educação básica de "qualidade" para todos, qualidade esta que estaria fortemente atrelada aos princípios da equidade. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003, OLIVEIRA, 2000)

A Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) tem sido a principal instituição responsável pela implementação das estratégias relacionadas à educação. No entanto, o Banco Mundial tem representado um papel bem mais incisivo neste setor, influenciando de forma contundente a forma como os Estados Nacionais e a cooperação internacional concebem as políticas educacionais. Seu papel de mediador e reorientador das políticas públicas ganhou espaço em nível mundial a partir da década de 1980, quando a crise do endividamento externo dos países da America Latina propiciou a abertura necessária para que o Banco passasse a atuar como figura central na renegociação e garantia do pagamento das dívidas, instituindo nessa ocasião, as condicionalidades necessárias para obtenção de novos financiamentos. Até então a principal preocupação do Banco era financiar políticas de industrialização dos países em desenvolvimento, visando sua inserção, mesmo que de forma marginal, no sistema comercial internacional.(SILVA, AZZI E BOCK, 2008)

As condicionalidades são propostas de reformas de políticas públicas setoriais, educação, saúde, agricultura etc, que devem ser aceitas de forma automática a parir da assinatura dos empréstimos realizados pelo banco. Estas envolvem, não somente o Banco Mundial, mas também as formas de cooperação entre o banco, o FMI (Fundo Monetário Internacional e a OMC (Organização Mundial do Comércio), visando apoio a políticas financeiras e comerciais que favoreçam a liberação do comercio de bens e serviços, incluindo a educação .(SILVA, AZZI E BOCK, 2008)

Em conseqüência, torna-se imperativa a realização de uma ampla reconfiguração do setor educacional, inspirada nos critérios de equidade e eficiência, que assegure a capacitação profissional necessária para se desenvolver nos indivíduos as habilidades para adequação aos novos desafios impostos pelas demandas da reestruturação capitalista. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003)

É importante ressaltar que para estas agências multilaterais, a concepção de educação está vinculada apenas à prestação de um serviço, seja público ou privado. Isto é, a educação é vista como uma mercadoria e não como um direito de todos a um saber sistematizado e imprescindível para apropriação da cultura historicamente produzida e humanização dos indivíduos. A substituição da educação como um direito para educação como um serviço, fundamenta-se nos critérios de máxima liberalização e abertura ao capital privado, pois se defende a idéia de que os mecanismos de mercado teriam uma maior propensão a suprir as necessidades básicas dos cidadãos. (SILVA, GONZALEZ E BRUGIER, 2008)

Assim sendo, os serviços educacionais comercializáveis reduzem o aluno de cidadão a cliente e o ensino passaria a ser avaliado de acordo com uma visão utilitarista e pragmática focado no desempenho dos professores em oferecer o melhor serviço aos seus alunos-clientes. Estes por sua vez deverão avaliar as instituições escolares de acordo com a eficácia do “produto” adquirido pelos alunos em se ajustar a lógica do mercado capitalista. A concepção de educação como uma mercadoria traz impactos também sobre a autonomia dos Estados no que diz respeito a definição das políticas educacionais mais adequadas a sua realidade econômica, social e cultural, já que o que está em jogo são as formas de maximização dos lucros das empresas que investem

nestes setores, principalmente as transnacionais. (SILVA, GONZALEZ E BRUGIER, 2008)

Toda essa conjuntura traz profundas conseqüências para a concepção da qualidade educacional, que desde então passa a se pautar na definição de objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos. Dessa forma, desde a década de 1990 o Brasil tem fomentado suas políticas educacionais de acordo com as metas instituídas para a educação por estas agências multilaterais.

Nesta perspectiva, a partir da Conferência Internacional de Jontien, diversas medidas foram tomadas para elevar o padrão de qualidade educacional brasileiro, medidas estas pautadas nas orientações doutrinárias e as metas quantitativas definidas neste fórum internacional e posteriormente reforçadas na Cúpula Mundial de Educação para todos (ocorrido em Senegal, Dalcar, em 2000). Dentre estas, destacam-se a implantação de um amplo sistema de avaliação da educação básica para quantificar a aprendizagem dos estudantes de forma contínua e integrada ao planejamento e financiamento das reformas educacionais, conforme preconizado pelos organismos multilaterais.(FONSECA, 2009)

Desde então, atribui-se os problemas dos sistemas públicos de ensino a simplesmente o mau uso das verbas destinadas a esse setor. Relacionando a qualidade com a quantidade e variedade dos insumos necessários ao processo ensino-aprendizagem, com um menor custo possível. De forma que para melhorar a alocação dos recursos e insumos existentes era preciso que a escola se pautasse nos modernos métodos de gerenciamento de produção das empresas privadas para se obter maiores ganhos com a "produtividade", incentivando a descentralização administrativa e a competição para diminuir a burocracia e a inércia supostamente inerentes ao sistema público. (FONSECA, 1998; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; SILVA, AZZI E BOCK, 2008, CAMPOS, 2000)

De acordo com Oliveira (2000, p.256):

> É como se o desafio da gestão democrática na educação pudesse ser resolvido mediante a assimilação de técnicas gerenciais que apresentam soluções "mágicas" para todas as circunstâncias encontradas no cotidiano escolar. O chamado "fracasso escolar" (evasão e repetência) é reduzido, nessa abordagem, a uma questão de má administração de recursos materiais e

> humanos. Portanto, para se resolverem os problemas educacionais faz-se necessário assimilar e introjetar a "competência" da economia privada na gestão da escola pública.

Por conseguinte, os novos métodos de gerenciamento introduzidos transformaram o sistema burocrático educacional. Os pais e alunos passaram a ser equiparados aos consumidores de mercadorias, pois a elevação dos padrões de qualidade são mais facilmente atingidos por meio da lógica do mercado. Sendo que, os métodos descentralizados e participativos de gestão da educação se ancoraram nas preferências e julgamentos individuais dos "consumidores", da mesma forma em que nas empresas privadas, a produção se adapta rapidamente as preferências do mercado capitalista.(CAMPOS, 2000)

A educação escolar estaria assim ajustada a reestruturação produtiva do sistema societal do capital e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho. Adotou-se o pensamento pedagógico empresarial, focado em uma "perspectiva individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais" contidos na "cartilha" do neoliberalismo. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.108)

Dave Hill (2003) nos chama atenção para a não compatibilidade entre mercado e educação, salientando que apesar da educação ser tratada atualmente como uma mercadoria comum, ela não se encaixa nesses moldes, pois não pode ser comprada ou vendida, pode-se sim comprar os meios para a educação, mas nunca o aprendizado em si. Sendo que educação e o mercado capitalista são totalmente contraditórios, pois apresentam metas, métodos, motivações e padrões de excelência opostos. Nessa perspectiva o autor segue analisando os aspectos teóricos e acadêmicos dos argumentos neoliberais que identificam e aproximam a educação do mercado, realizando um paralelo entre ambos, mostrando suas contradições.

Para uma melhor compreensão destes aspectos estudados por Hill (2003) optamos por apresentar suas considerações na forma de um quadro, que sintetiza as principais categorias utilizadas pelo autor para demonstrar as contradições existentes entre a educação e o mercado.

Quadro 7 : Contradições entre o mercado e a educação

Categorias	Mercado Capitalista	Educação
Metas	Lucro privado, adquirido através da exclusão dos outros de sua posse	Socialização do conhecimento, avança quando não há exclusão
Motivações	Satisfazer os desejos de quem pode pagar por seus produtos	Educar aqueles cuja motivação é aprender, independente se podem pagar ou não
Métodos	Comprar e vender de acordo com a disponibilidade de quem deseja comprar e pode pagar	Oferecer a todos que a buscam o saber historicamente acumulado favorecendo uma autonomia intelectual.
Padrões de excelência	Qualidade do produto, adquiridos através dos esforços da venda unilateral, que se ancora no falta de compreensão dos consumidores sobre a totalidade do processo.	Deve excluir toda a argumentação unilateral, não racional e manipuladora e se ancora na distribuição do conhecimento de forma universal

Liberdade	É o gozo daquilo que foi comprado e do lucro sem quaisquer perguntas ou explicações	É a liberdade de questionar, de procurar respostas, de desenvolver uma consciência critica para intervenção na realidade social e histórica.

Fonte: HILL, 2003, p.38 e 39

A partir dessas considerações podemos apreender que o enfoque utilitarista e pragmático, utilizado para criar padrões educacionais gestados no bojo da lógica mercadológica, não são suficientes para orientar a qualidade da ação educativa. A educação é muito mais do que apenas a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. É uma prática social que se legitima nos diversos espaços sociais, articulando os fatores políticos, econômicos e culturais, interagindo com todas as esferas da vida social. É a apropriação da cultura historicamente produzida pelos indivíduos, humanizando e criando nos homens as condições necessárias para a vida em sociedade. É um elemento crucial para construção de uma contra hegemonia e transformação da sociedade excludente em que estamos inseridos. (GRAMSCI, 1978, FRIGOTTO, 2003)

Nesse sentido Frigotto (2003, p.31) salienta que:

> A educação [...] é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais,.. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domestificável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam.

A concepção de educação como uma mercadoria torna a relação custo/benefício o principal determinante de sua qualidade, as demais categorias constituintes das ações educacionais são desconsideradas ou relegadas ao segundo plano. O que interessa é o retorno econômico, a educação como um direito, como constituinte da humanização e da consciência política autônoma dos sujeitos, não é interessante. Assim sendo, a educação está entre as políticas públicas cujo processo de mercantilização está

ocorrendo de forma mais acelerada, o que acarreta prejuízos para a sociedade como um todo, desde os trabalhadores docentes, gestores educacionais até pais e alunos, que sem saber são submetidos a uma educação alienante e desprovida de qualquer ética ou crítica.

Dentro dessa lógica, as condições objetivas do trabalho docente são desconsideradas como fatores importantes no aumento da qualidade educacional. As pesquisas realizadas sobre a qualidade do ensino brasileiro pelos técnicos do Banco Mundial enfatizam que o papel do professor nos processos educativos não é determinante para melhoria dos padrões de ensino/aprendizagem. Questiona-se também a relação entre o número de alunos por sala e a atuação dos educadores. De acordo com os documentos do banco, a média de 40 a 50 alunos por professor é considerada satisfatória, o que é totalmente inaceitável quando se analisa o real contexto em que o trabalho pedagógico é realizado. Da mesma forma, o pressuposto de que o aumento da remuneração dos trabalhadores da educação tem incidência na melhora da qualidade educacional é combatido, enfatizando-se que a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem impacto muito maior sobre a qualidade do ensino que o aumento do nível salarial dos docentes. (SILVA, AZZI E BOCK, 2008; FONSECA, 1998)

Por conseguinte, na educação-mercadoria o que é valorizado é a produtividade mediante menores custos, no mais há um total desprezo em relação aos trabalhadores docentes inseridos nos sistemas públicos de ensino. Sua atuação é menosprezada e suas condições de trabalho relegadas a um segundo plano. O que está em jogo é a adequada combinação de insumos escolares (materiais didáticos, recursos tecnológicos, infraestrutura) e uma gestão administrativa capaz de utilizá-los de forma eficiente, de maneira a proporcionar a maior economia possível ao estado.

Nesta perspectiva o que se oferece aos alunos é uma educação deformada, fetichizada e alienada, que nem mesmo tem conseguido seu objetivo primeiro que é preparar para o tão sonhado mercado de trabalho. Desconsidera-se a totalidade do contexto social, político, cultural e econômico dos sujeitos inseridos na realidade das instituições públicas de ensino e a ênfase recai sobre projetos orientados pelas necessidades de acumulação e expansão capitalista, cuja qualidade se torna resultado de

uma competitividade e uma boa avaliação nos padrões que são considerados aceitáveis por grupos empresariais nacionais e internacionais e agências multilaterais.

Essa concepção de educação não poderá jamais ser considerada realmente de qualidade, pois na sua própria gênese já foi desqualificada, já que se ancora em padrões de exclusão e exploração do sistema societal do capital. Onde qualidade educacional, na verdade torna-se sinônimo de diferença, pois se anteriormente se vinculava educação a igualdade de oportunidades e desenvolvimento, hoje a educação-mercadoria da sociedade capitalista, está mais voltada para empregabilidade e competitividade. (ENGUITA, 1994). Isto é, proporcionar ao indivíduo o mínimo de conhecimentos necessários para que o mesmo crie suas próprias oportunidades de trabalho por meio de estratégias empreendedoras e competitivas, o que tem influência também na própria competição internacional.

A deturpação da educação chegou a tal ponto que deturpa a própria escola e os trabalhadores nela inseridos, os espaços para conscientização, desenvolvimento de uma autonomia intelectual, para crítica e criação de uma identidade política e de classe estão cada vez mais se extinguindo. O que tem sobrevivido no ambiente escolar, e de forma predatória tem caçado e tentado aniquilar todas as outras concepções, sejam educacionais ou até mesmo visões de mundo, é a reprodução acrítica e a-histórica dos discursos enfatizados e disseminados pelo estado e por seus agentes. O que gera uma gama de multiplicadores de suas premissas, legitimando as ações excludentes e exploratórias do poder público, transformando as escolas públicas em um ambiente cada vez mais marcado pelas desigualdades, de raça, gênero e econômico-sociais, pela competição e por diversos conflitos entre professores, gestores e alunos.

Os trabalhadores docentes estão doentes, não somente por conta de suas péssimas condições de trabalho, mas porque estão submetidos à lógica de uma educação doente, deformada e deturpada, que legitima a alienação do trabalho e extração da mais valia, contribuindo para perpetuação dessa sociedade egoísta e autodestrutiva. Consequentemente, a escola também está doente, pois dissemina essa educação-mercadoria fetichizada, que desconsidera o trabalho como principio educativo, como práxis e humanização dos sujeitos sociais.

No entanto, ao mesmo tempo em que estão doentes e submetidos a uma educação e uma instituição escolar doentes, os trabalhadores docentes trazem em si o potencial para transformação desse quadro deprimente. Gramsci (1991) enfatiza que todos os homens são filósofos, porque todos têm a capacidade de se inserir na sociedade, não de uma forma passiva, mas transformando sua própria realidade, pois todos são capazes de elaborar uma concepção de mundo.

Nesse contexto, Meszáros (2004, p.50) salienta que outro mundo é sim possível e também necessário. E para o sucesso dessa tarefa, o autor deixa claro que é necessário compreender que não existe um sujeito da emancipação predefinido, mas abrange "a totalidade dos grupos sociológicos capazes de se aglutinar em uma força transformadora efetiva no âmbito de um quadro de orientação estratégica adequado". Ou seja, os mais diversos grupos sociais de trabalhadores devem desenvolver a consciência de que possuem um interesse comum objetivo que é instituir a "alternativa hegemônica do trabalho à ordem social do capital". Nesse processo, os conflitos e interesse opostos desses grupos seriam rearticulados, combinando essa variabilidade em um único sujeito social emancipador: a abrangente gama de todos os trabalhadores do sistema societal do capital.

Por conseguinte, antes de lutar por melhores condições de vida e trabalho e por um novo conceito de educação, os professores devem ter clareza da classe social a que pertencem, se identifiquem com essa classe e construam uma identidade política. Pois a luta dos docentes está contida em uma ação muito maior, que é a transformação da sociedade como um todo. Nesse aspecto, Meszáros (2004, p.52) enfatiza que o papel da participação - como "exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos" - e a solidariedade são requisitos fundamentais para êxito da emancipação da sociedade. De acordo com o autor:

> [...] sem desenvolver e aprofundar a solidariedade entre as forças que lutam pela concretização de uma ordem alternativa, seus esforços - por mais dedicadas que sejam as pessoas que participam de lutas particulares, dispostas a sofrer privação e fazer os sacrifícios necessários no caso de uma greve que durou um ano- não terão sucesso. (MESZÁROS, 2004, p.53)

Angela Mascarenhas (2002) salienta que os desafios impostos à classe trabalhadora nesta sociedade exigem mais do que nunca o desenvolvimento de uma identidade política, como elemento constitutivo da consciência de classe na

contraposição ao processo de expansão e acumulação do capital. De acordo com a autora (p.15), a identidade política pode ser conceituada como:

> Processo de configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento como no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da autoconsciência.

A construção da identidade é um processo contínuo, fundamentado nas relações que o sujeito estabelece com os outros, de acordo com um determinado projeto político. É o reconhecimento e afirmação do papel do indivíduo como agente histórico, consciente e atuante na elaboração de um novo projeto social, antagônico ao modelo existente. Constituir uma identidade política é se posicionar, lutar, resistir as imposições do sistema sociometábolico do capital, reconhecer-se permanentemente ligado a uma determinada classe social e articular os interesses dessa classe.(SILVA, H.L.F, 2006)

Os docentes, por todas as características já discutidas no primeiro e segundo capítulo, pertencem a classe trabalhadora, no entanto, não são uma classe em si, pois não se reconhecem como parte da imensa gama de trabalhadores que são explorados pelos ditames do capital. Por conseguinte, a deficiência na percepção e consciência dos docentes em relação a sua classe social é um dos fatores que contribui para a manutenção das relações de exploração em seu ambiente de trabalho e consequentemente na exacerbação de seus problemas de saúde. Isso porque ser trabalhador é se reconhecer como sujeito histórico da mudança, da transformação da sociedade, sem essa identidade e colaboração com os outros grupos sociais trabalhadores não há como transformar verdadeiramente suas condições de trabalho.

Assim sendo, na constituição de uma identidade política e de classe é necessário que as contradições, conflitos e relações de poder existentes na relação entre educação e trabalho sejam desvendados. É preciso que os educadores elucidem os processos de alienação do sistema capitalista, compreendendo o porquê do trabalho, nessa sociedade, ser visto como sinônimo de tortura, dor e sofrimento, ocasionando, muitas vezes, problemas de saúde nos trabalhadores. E é somente através da articulação entre política,

educação e trabalho que essas questões podem ser descortinadas. (MASCARENHAS, A; 2005)

No entanto, o discurso ideológico presente nos conceitos de competências, meritocracia e profissionalismo tem afastado cada vez mais os educadores do sentimento de pertencimento a classe trabalhadora. Há um forte preconceito e rejeição ao próprio termo "trabalhador" que é visto como algo que desqualifica, que empobrece o desenvolvimento de seu trabalho e desmerece todo o esforço empreendido para aperfeiçoamento de sua função pedagógica.

Na presente pesquisa, 79% dos trabalhadores docentes entrevistados se consideraram profissionais, rejeitando sua inserção na classe trabalhadora. A busca incessante por qualificação e aperfeiçoamento foram os motivos mais citados como justificativa para repudio de sua identidade como trabalhador, seguido pelo "amor" e "dedicação" devotados a profissão.

> Sou uma profissional da educação, porque eu procuro estar sempre atento as mudanças e procuro assim... me dar ao máximo para os meus alunos, para que eles possam ter um bom desenvolvimento em sala de aula. (Professora 4 – rede municipal)
>
> Profissional, porque eu estou fazendo o que eu gosto. Não to aqui somente pelo emprego, to sempre querendo buscar mais, e melhor transmitir e ter um melhor trabalho. (Professora 8 – rede municipal)
>
> Quando você fala assim, eu sou uma profissional da educação (ênfase em profissional) então você executa seu trabalho bem, então se for nesse sentido aí, eu prefiro ser chamada de profissional da educação porque a minha profissão é a educação, você tem que ta trabalhando com amor, com dedicação e não deixando esse princípio. (Professora 15- rede estadual)
>
> Ah eu me considero uma profissional da educação né, e é o que eu quero ser, o que eu pretendo ser, se ...quando eu escolhi essa profissão era porque eu queria ser uma boa professora, senão não teria nem começado nessa área. Mas assim, trabalhadora é quando você simplesmente ta lá pra receber o seu salário né, e você só trabalha em prol disso, do seu sustento próprio, como profissional, eu vejo assim como forma de procurar uma melhoria para minha vida e para vida dos meus alunos. (Professora 17 – rede estadual)

O restante que se considerou parte da classe trabalhadora também não o fizeram devido a construção de uma identidade política, mas devido a leitura deturpada de trabalho e trabalhador pela ótica da exploração do capital. Isto é, os docentes se consideraram trabalhadores, devido principalmente a falta de reconhecimento

"profissional" e as péssimas condições de trabalho como: baixos salários, descaso do estado, salas super lotadas, entre outros.

> Eu me considero uma trabalhadora da educação, porque não está sendo fácil. Acho que o profissional é aquele que ta lá no trabalho e pronto, saiu do trabalho não pensa em mais nada em relação a ele, e a gente não é assim. A gente vai pra casa, a gente leva material, a gente sai com a vida dos alunos nas mãos, o tempo todo. (Professora 17 – rede estadual)

> Trabalhador porque eu trabalho além do que as vezes eu suporto. Né, eu acho assim porque a carga horária do professor hoje ela é muito pesada. Tá porque não é só a gente chegar na sala de aula e dar aula acaba as atividades na sala de aula, a gente tá cansada, estressada, chega em casa e tem outras atividades além da documentação, ainda tem a familia em casa, então é uma carga horária muito pesada. (Professora 1 – rede municipal)

A negação de sua classe social dificulta a elaboração de uma práxis que permita a construção de um fazer pedagógico voltado para emancipação e desenvolvimento de uma autonomia intelectual nos estudantes, pois os próprios docentes não conseguem realizar uma leitura clara do verdadeiro contexto em que estão inseridos, o que dificulta sua opção política, permanecendo presos a teia ideológica e alienante da educação-mercadoria. Além disso, na perspectiva de serem profissionais competentes, os educadores passam a estranhar os próprios companheiros de classe, passando enxergá-los como concorrentes, pautando suas relações sociais em critérios competitivos e individualistas.

A falta de uma identidade política reflete na ausência de uma perspectiva crítica, que favoreça uma visão completa dos múltiplos determinantes que afetam o trabalho docente. Os professores reconhecem as condições indignas de trabalho a que são submetidos, mas sua interpretação desses dados muitas vezes é reduzida apenas a sua situação imediata de trabalho, eles não conseguem avançar além das aparências imediatas. É uma crítica superficial, pois desconsidera as contradições do modo de produção capitalista, os processos de alienação e os conseqüentes antagonismos de classe por ele gestados.

Uma educação pública sadia e de qualidade só se efetivará mediante a articulação de seus trabalhadores em prol da apropriação e difusão dos conhecimentos escolares para contraposição ao sistema societal do capital. Cultivando a consciência política e de classe cotidianamente, educando a todos de forma criativa e criadora, tendo

como princípio educativo o trabalho. O trabalho como princípio educativo é aqui entendido não como a preparação para inserção no mercado capitalista, mas sim de uma formação que favoreça a inserção do indivíduo no mundo, de forma criativa, realizadora e transformadora. (MASCARENHAS, A; 2005, p. 162)

A organização política é um dos elementos fundamentais para reconstrução da educação e da escola pública, assim também como é a chave para luta contra a degradação da saúde dos trabalhadores nela inseridos. Pois através da organização política pode se construir uma crítica contundente a sociedade existente, apontando elementos que favoreçam a transformação histórica da mesma, dado que a realidade é sempre um campo profícuo para novas possibilidades.

Nessa perspectiva, a construção de uma identidade política poderá contribuir para associação entre teoria e prática, entre ação política e ação pedagógica, culminando na politização das questões cotidianas. Nesse processo, novas posturas e comportamentos poderão surgir contribuindo para crítica e a revelação do caráter ideológico e alienante dos vários elementos que constituem o trabalho docente, o que poderá trazer contundentes contribuições para a desconstrução dessa educação-mercadoria doente e dessa escola pública doente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a relação entre a saúde e o trabalho docente procuramos traçar os elementos essenciais, os conflitos e contradições que envolvem a constituição do processo de adoecimento dos professores no contexto da precarização e alienação do trabalho na sociedade capitalista. Para isso utilizamos um conceito de saúde que considera ao mesmo tempo as dimensões biológicas, socioeconômicas, políticas e os aspectos histórico-culturais do processo saúde/doença, priorizando um enfoque multidisciplinar, fundamentado principalmente nas discussões marxianas acerca do trabalho no modo de produção capitalista.

No decorrer do estudo discutimos como os efeitos da reestruturação produtiva e das conseqüentes políticas neoliberais na educação são evidentes e crescentes. Resultando na exigência de um novo tipo de pedagogia e a assimilação e associação entre os conceitos de eficiência, competências, flexibilidade, produtividade e profissionalização colaborando para adequação do sistema educacional as novas demandas do capital. Gerando um processo de ensino-aprendizagem baseado no utilitarismo e pragmatismo, o qual corresponde à racionalidade do mercado capitalista.

Nesta perspectiva, a interferência das chamadas agencias multilaterais no fomento de políticas sociais e econômicas do país, abriu margem para a difusão do conceito de educação como mercadoria. De forma que também surge um novo conceito de qualidade para essa educação oferecida, que passa a ser vista apenas como a prestação de um serviço, seja público ou privado. Essa educação-mercadoria, fetichizada culmina por sobrepor-se ao próprio professor, que se torna coisificado, desprestigiado e desvalorizado.

Assim sendo, as escolas consideradas mais eficientes e de qualidade passam a ser aquelas fundamentadas nos padrões de gestão administrativa da esfera privada. E os docentes devem se adequar a esse contexto para também se tornarem eficientes e competentes. Isto é, é necessário que a subjetividade do professor também seja aprisionada para que este se sinta parte do sistema e supra suas demandas. Ao

adequarem-se e internalizarem essa concepção de educação atrelada aos interesses do mercado, os educadores contribuem para uma série de desdobramentos sobre seu processo de trabalho, como o excesso de imposições, cobranças e precarização.

Além disso, a captura da subjetividade docente culmina em uma auto-intensificação do trabalho do professor, devido à auto-responsabilização pela qualidade da educação brasileira, gerando sofrimento e mal-estar quando suas expectativas são frustradas. Todo esse processo incide de maneira contundente na saúde dos educadores, que na atualidade, tem se tornado uma das categorias mais acometidas por doenças do trabalho.

Discutimos também como esses processos de captura da subjetividade, exploração e precarização das condições de trabalho dos educadores, são expressões do trabalho alienado, que se dá na esfera da produção e se enraíza para todas as esferas da vida humana, favorecendo o surgimento de um indivíduo empobrecido, movido por intensos conflitos e sofrimento, nos quais o seu trabalho que deveria ser sua atividade vital, torna-se instrumento de tortura e dor.

Desse modo, por ser a saúde também resultante das relações do homem com seu trabalho e com a sociedade em que vive, o processo de adoecimento docente tem estreita ligação com a alienação do trabalho. Pois o trabalho alienado leva a uma vida alienada, que provoca marcas tanto no físico quanto no subjetivo do indivíduo, o que pode ser manifesto de maneira fisiológica através do surgimento de patologias relacionadas ao desenvolvimento de seu trabalho.

Assim sendo, a compreensão de que os trabalhadores docentes têm sido acometidos pelos mais diversos problemas de saúde resultantes, entre outros, de suas péssimas condições de trabalho, constituiu-se como ponto de partida para o estudo. Nesse sentido, uma das questões que nos moveu foi entender como era a dinâmica da organização e as relações de trabalho existentes dentro das escolas públicas e as possíveis relações entre estas condições de trabalho e a saúde dos trabalhadores da educação.

Para tanto foi necessário penetrar nos meandros do trabalho educativo das escolas públicas de Jaraguá, buscando revelar os aspectos organizacionais, políticos, sócio-econômicos e históricos do processo saúde-doença dos trabalhadores da educação da cidade. O que só foi possível dada à interpretação da atividade do professor como trabalho, entendida como categoria ontológica, no qual não é possível compreender a questão da saúde do trabalhador docente deslocadas da materialidade histórico-social em que elas se concretizam (Sistema Societal do Capital) , considerando também os aspectos contraditórios presentes na vinculação das instituições educacionais públicas e do trabalho docente a lógica do capital.

Assim sendo, ao questionar os determinantes do adoecimento dos trabalhadores da educação, articulamos as mediações do trabalho docente evidenciadas no interior das escolas públicas (feminização e intensificação das condições de trabalho) as categorias de alienação e precarização do trabalho. Nesse processo, a pesquisa empírica trouxe para análises várias questões como fundamentais para a constituição da saúde ou não saúde dos professores, das quais destacam-se:

1º- As alterações trazidas pela influencia do neoliberalismo nas políticas educacionais como: exigências relacionadas à qualificação, eficiência, produtividade e aprendizagem dos alunos; aumento da carga horária e de horas extras de trabalho; excesso de cobranças e fiscalização da gestão escolar e das Secretarias de Educação. Com sua excessiva fiscalização esses órgãos acabam por castrar a autonomia dos professores, submetendo-os a estratégias e planos que desconsideram a realidade sócio-histórica dos alunos e trabalhadores docentes das instituições escolares.

2º- A dificuldade de percepção dos docentes em relação ao papel dessas políticas nas alterações constatadas em seu processo de trabalho. Os educadores sentem as transformações em suas condições de trabalho, mas não conseguem identificar ou associar de forma clara a função decisiva das políticas educacionais nesse processo. Essa dificuldade facilita a manutenção de uma postura acrítica que colabora para perpetuação das políticas de cunho neoliberal na escola, além de minar a capacidade de organização política para a busca de melhores condições de trabalho.

3º A culpabilização e responsabilização dos docentes pela má qualidade e ineficiência do sistema educacional, resultantes de processos de avaliação da qualidade do ensino centralizados a nível federal, que desconsidera o contexto político, cultural e socioeconômico das escolas públicas brasileiras.

4º A baixa remuneração dos trabalhadores docentes, que faz com que vários educadores trabalhem em mais de uma escola, muitas vezes, mesclando rede pública com privada, ou estadual e municipal, o que acarreta redução do tempo livre e do tempo de descanso do trabalhador, tornando-o incapaz de repor suas energias mentais e biológicas para continuar seu trabalho, gerando um círculo vicioso que desgasta sua saúde física e mental.

5º As complexas relações sociais que envolvem a interação entre professor e aluno, marcadas por processos constantes de desrespeito, indisciplina e violência. Processos estes, que são construtos da própria sociedade capitalista, cada vez mais excludente e desigual.

6º A falta de uma identidade política e de classe por parte dos educadores, o que dificulta a existência de uma perspectiva crítica que favoreça uma visão abrangente dos múltiplos determinantes que afetam seu trabalho e consequentemente sua saúde.

Todos os elementos apontados foram analisados como constituintes e constituídos do trabalho docente, inseridos dentro da totalidade do modo de produção capitalista. A partir deles podemos perceber que o processo de adoecimento docente é muito complexo e vai muito além de sua associação apenas com as condições objetivas de seu trabalho como: excesso de carga horária ou salas super lotadas. Os trabalhadores da educação tem se sentido pressionados tanto pela sociedade como pelo Estado para construção de uma educação de qualidade, aceitando responsabilidades e expectativas que vão muito além de seu alcance.

Na luta para se adequar, se qualificar, ser eficiente e melhorar a qualidade dessa educação que já é por si só desqualificada, pois se ancora em padrões de exclusão e exploração do sistema societal do capital, os professores se frustram quando não

atingem o que lhes foi determinado e adoecem, pois não podem escapar dessa intricada trama resultante de um trabalho alienado e marginalizado.

Ao mesmo tempo, não podemos apreender o trabalhador docente como vítima de todo esse processo, pois não existem vítimas ou "coitadinhos", mas sim relações de produção históricas, nas quais uma classe domina a outra, persuadindo-os a aceitar seu modo de vida e trabalho. Sendo que os professores pertencem a uma classe que historicamente tem sido massacrada por essa sociedade, inclusive com uma culpabilização que nenhuma outra área profissional possui.

Dessa forma, apesar de explorados e muitas vezes subjugados, muito mais que vítimas, os trabalhadores docentes são sujeitos sociais, que assim como os demais trabalhadores do modo de produção capitalista, possuem em suas mãos a potencialidade para a transformação da sociedade, a qual poderá se efetivar mediante a construção de sua identidade política, favorecendo ações para a resistência contra as imposições desse sistema que deforma a educação e torna a escola e seus trabalhadores doentes.

Portanto, a luta em prol da saúde dos trabalhadores da educação e contra a exploração do trabalho docente, passa necessariamente pela constituição de um novo conceito de qualidade educacional, um conceito pautado na construção da autonomia intelectual dos alunos, contribuindo para formação onilateral do indivíduo. Uma qualidade que seja pautada não apenas em aspectos técnicos, no saber-fazer, mas fundamentalmente na constituição de uma identidade política, tanto por parte dos educadores como dos estudantes, capaz de desvendar os processos de alienação do modo de produção capitalista, partindo da compreensão de que o trabalho é fundante da própria humanização dos indivíduos. A partir de então, os trabalhadores docentes poderão realmente contribuir para construção de uma nova sociedade, assumindo seu papel de sujeito histórico, delineando uma nova concepção de educação, que vá além dos limites impostos pelo capital e que traga saúde e uma verdadeira realização para os professores, e não dor, tortura e sofrimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.S. Mulheres na Educação: Missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. O legado Educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ALVARENGA, C.F. Gênero, Jornadas e ritmos da docência: uma análise para além das dicotomias. In 32º Reunião Anual da ANPED, 2009. Caxambú, MG. Disponível em http://www.anped.org.br/reuniões/32ra/arquivos/trabalhos/GT23-5701-int.pdf. Acesso em 20/08/2010.

ALVES, Giovanni. Toyotismo e Subjetividade: As formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. Org&Demo, v.7, n.1/2, p. 89-108, jan-jun/jul-dez, 2006.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ.Soc.;Campinas**. V.25, n87, p. 335-351,maio/ago 2004. Disponível em: < http:// www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10/10/2008.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ANTUNES. R. Os caminhos da liofilização organizacional: As formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. **Idéias,** Campinas. V.9, n.2, p. 13 -24. 2002-2003. Disponível em: http://www.medicina.ufmg.br/saudepublica/antunes.pdf.

APPLE, Michael. Ensino e Trabalho Feminino: Uma análise comparativa da História e Ideologia. Cad. Pesq., São Paulo. Vol 64. 1988. p. 14-23.

ARAUJO, T. M. et al. Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. Ciência e Saúde Coletiva, v.11,n.4, p.1117 -1129, 2006.

BACHELADENSKI, Miguel Sidenei; MATIELLO JÚNIOR Edgard. Contribuições do campo crítico do lazer para a promoção da saúde. Ciência & Saúde Coletiva, v.15, n.5. 2010, p2569-2579.

BARBOSA, Lívia. Igualdade e Meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. Rio de Janeiro, 2003.

BARBOSA, Regina Helena Simões. A "teoria da práxis": retomando o referencial marxista para o enfrentamento do capitalismo no campo da saúde. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v.8, n.1, p.9 -26, mar/jun. 2010.

BARRETO, R. G; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 39 – 60.

BONFIM, Inês. Trabalho docente, classe e ideologia. 2008. Tese de doutorado
BRAGA, Alice M.; CANOAS, Jose W. Reflexões acerca do tempo de não trabalho. Serviço Social & Realidade, Franca, v.17, n. 2, p.27-45, 2008,p.27-45

BORGES, Kamylla P. Alienação e identidade de classe dos trabalhadores docentes. Inter Ação. Goiânia, v. 35, n.1, p.81-99, jan/jun. 2010.

CÂNDIDO, Fernando Pereira. Lazer, trabalho, capital e educação: reprodução x alternativa socialista. In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2005, Cascavel. Disponível em <HTTP://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu20.pdf. Acesso em 15/01/2011.

CAMPOS, Maria Malta. A qualidade da Educação em debate. 2000. Disponível em<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/993/993.pdf. Acesso em 10/02/2011.

CECCIM, Ricardo B. Invenção da Saúde Coletiva e do Controle Social em Saúde no Brasil: Nova Educação na Saúde e novos contornos e potencialidades à cidadania. Revistas de Estudos Universitários, Sorocaba, SP, v. 33, n.1, p.29-48. 2007.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.432p

CONTRERAS, Jose. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002

CORREIA, J. A; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, I.P.A (org.) *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. 1999. P.9-30.

COSTA, S. O trabalho como elemento fundante da humanização. *Revista Estudos*, Goiânia: UCG. Vol.22, n3/5. Dez 1996, p.171-188.

DEDECCA, Claúdio Salvadori. Tempo, Trabalho e Gênero. In: COSTA, A.A. et al

(org). Reconfiguração das relações de gênero no trabalho. São Paulo: CUT Brasil, 2004. 144p

DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p. 187 -196, jan-fev, 2004.

DIEESE. Salário mínimo nominal e necessário. 2011. Disponível em http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml#. Acesso em 15/02/2011.

DOURADO, Luiz Fernandez. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. Educ.Soc. v.23, n.,80, Campinas, setembro 2002.

DUARTE, A; AUGUSTO, M. H. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. In 29º Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambú, MG anais. Disponível em http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2009-res.pdf. Acesso em 18/08/2010.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à Individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In. DUARTE, Newton (org). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.219 a 242.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In:GENTILLI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petropólis, RJ: Vozes, 1994, p.93-110.

FONSECA, Marília. Banco Mundial como referência para a justiça social no mundo: evidências do caso brasileiro. In: **Revista de Educação da USP**, vol.24, jan/jun, 1998.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação & Sociedade, vol.25, n. 86,p. 133-1 70 , 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. Educ.soc., Campinas, v.24, n.82,p. 93-130, abril, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do Trabalho Assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In FRIGOTTO, G (org) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARINI, S. M; BARRETO, S. M; ASSUNÇÃO, A. A. O Professor as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GENTILLI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In FRIGOTTO, G (org) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOIAS, SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO . Curriculo em debate Goiás: reorientação curricular do 1º ao 9º ano, Livro 5, Expectativa de aprendizagem convite a reflexão e a ação. Goiânia, 2007. Disponível em:<HTTP://www.educacao.go.gov.br /especiais/curriculoemdebate/caderno5.pdf.Acesso em 10/02/2011.

GOIÁS, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Enino de Goiás. Goiânia: Grafset, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 5ºed. 2002.

HILL, Dave. O neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da educação. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, p.24-59, Jul/Dez 2003.

HIRATA, Helena. Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002

HYPOLITO, A.M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado. In: VEIGA, I.P.A (org.) *Desmitificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus. 1999.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, J.S;PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e

auto intensificação do trabalho docente. Currículo sem fronteiras, v.9,n.2,p.100-112, jul/dez.2009.

KREIMER, Roxana. (2000). História del Mérito. Disponível em:<HTTP:// www.geocities.com/filosofialiteratura/históriameritoexamen. Acesso em 03 de maio de 2010

LÊDA, D.B. "Correndo atrás": AS repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In. Anais VI Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de novembro de 2006- UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997,179 p.

MACEDO, Jussara Marques de. Reestruturação Produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: Reunião Anual da ANPED, XXIII, Caxambu (MG), St.2000. Disponível em http://www.anped.org.br/reuniões/25. Acesso em 25/07/2010

MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira. Formação de professores, educação, violência escolar e a proposta de uma educação para a paz: um estudo interinstitucional das percepções e propostas produzidas pelos programas de pós-graduação da região centro-oeste. In: VI Seminário da REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo:Martin Claret, 2001. 198p

MARX, K; ENGELS, F. A Ideologia Alemã. São Paulo: Expressão Popular, 2009, 128p.

MARX, Karl. *O Capital*: Crítica da economia política. Livro 1, Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Livro 1, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. *Miséria da Filosofia*. São Paulo:Global, 1985.

_____. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

_____. O capital. Livro I, capítulo VI(Inédito). Livraria Editora Ciências Humans Ltda. São Paulo, 1978.

_____. A questão Judaica. 5º Ed. São Paulo: Centauro, 2005.

_____.Para a Crítica da Economia Política. In: GIANNOTI, J.A (org). Manuscritos economico-filósoficos e outros textos escolhidos (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.107-133.

MASCARENHAS, Angela.C.B. *O trabalhador e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa. 2002.

_____. Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição: Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer como prática da liberdade: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG, 2004.

MESZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. Para Além do Capital. 3ºed. Boitempo,2009

_____. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO-GOMEZ, CARLOS; THEDIN-COSTA, SONIA, M. da F. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro. V. 13, supl. 2, p. 21 – 32, 1997.

_____. Incorporação das ciências sociais na produção do conhecimento sobre trabalho e saúde. Ciencia e Saúde Coletiva. v.8, n.1, p.125-136, 2003.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. Anais do VI Congresso da REDESTRADO. Rio de Janeiro, 2006.

MIRANDA, Marília Gouveia. Sobre tempos e espaços da escola:do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005

NORONHA, O. M. Globalização, Mundialização e Educação. In: LUCENA, C. (org). *Capitalismo, Estado e Educação*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.13-42

OLIVEIRA, D.A. Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In:OLIVEIRA, D.A e ROSAR, M.F.F. *Política e Gestão da educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

_____. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educ. Soc., Campinas, v.28, n.99, p.355-375, maio/ago. 2007. Disponível em : http://www.cedes.unicamp.br Acesso em 20/01/2011.

_____. Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, É.C.S.; MARTINS, S.T.F. "Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra". Psicologia & Sociedade; v.19, n.1, p. 90-98; jan/abr. 2007.

PARO, V.H. Administração Escolar:introdução crítica. 14ºed. São Paulo: Cortez, 2006

PARO, Vitor Henrique. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PASCHOALINO, J.B de Q. O Professor desencantado; matizes do trabalho docente. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2009. 152p.

PEREIRA, L.C.B. *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

PONCE, Aníbal. Escola e Luta de Classes.São Paulo; Cortez, 1986.

PORTO,L.A et AL. Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo centro de Estudos da Saúde do Trabalhador (CESAT). Rev. Baiana de Saúde Pública, v.28, n.1, p.33-49, jan-jun, 2004.

REIS, E.J.F.B. et AL. Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da conquista, Bahia, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.21, n.5, p. 1480-1490, set-out. 2005.

SÁ, Nicanos Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. Cad. Pesq, São Paulo (57), maio/1986, p.20 -29.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. São Paulo: Cortez: autores associados, 1983

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-critica*. 7ªed.Campinas, SP: Autores Associados,1991.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de Educação (12), 34. Jan/abril 2007.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In. DUARTE, Newton (org). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21- 52

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da Educação: avaliação da

educação básica e desempenho docente. Inter-Ação, Goiânia, v. 35, n.2, p.415-435, jul/dez. 2010.

SILVA, Camila C., AZZI, Diego, BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a inciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, S. (org). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-75.

SILVA, Camila C., GONZALEZ, Marina, BRUGIER, Sacavone Y. OMC em foco: a comercialização da educação na América latina. In: HADDAD, S. (org). Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008, p. 87-124.

SILVA, H.L.F da. *As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política*. 2006. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

SILVA, JÚNIOR, C.A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELI JR, P. (org) Infância, educação e neoliberalismo. São Paulo: Cortez, p. 74-92, 2002.

ANEXOS

ANEXO 1

Perfil socioeconômico, ocupacional e doméstico

1- Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2- Idade: _____

4- Nível de formação:

( ) Nível médio

( ) Graduação

( )Especialização

( )Mestrado/Doutorado

6- Tem filhos?_____ Quantos? _____

7- Renda

( ) até 3 salários mínimos

( ) de 4 a 6 salários mínimos

( ) de 7 a 10 salarios mínimos

( ) acima de 10 salários mínimos

8- Qual/Quais series/anos em que leciona? _____

9- Quanto tempo de trabalho como Professor? _____

10- Possui mais de um emprego?( ) sim ( ) não

11 Em caso de mais de um emprego, a outra atividade é como professor?( ) sim ( ) não

12- Número de turmas em que leciona:

( ) 1 turma ( ) 2 turmas ( ) 03 ou mais turmas (_____)

13 Número de alunos por turma:

( ) até 30 alunos

( )30 a 39 alunos

( ) 40 alunos ou mais (_____)

14- Carga horária de trabalho semanal na escola, considerando sala de aula e outras atividades na escola

( ) até 20 horas

( ) de 21 a 30 horas

( ) de 31 a 40 horas

( ) 41 horas ou mais (_____)

15- Carga horária de trabalho semanal em todas as escolas, em caso de possuir mais de um emprego.

( ) até 30 horas

( ) de 31 a 40 horas

( ) de 41 a 50 horas

( ) 51 horas ou mais (_____)

16- Horas semanais destinadas a trabalhos e atividades referentes à profissão, em espaços fora da escola (elaborar provas, correções, planejamentos das aulas...)

( ) até 05 horas

( ) de 6 a 10 horas

( ) de 11 a 15 horas

( ) 16 horas ou mais (_____)

ANEXO 2

Entrevista semi-estruturada com professores/as

Data: Local:

Entrevistado:

Sexo:

Tempo de trabalho como professor/a: Idade:

Escolaridade: Estado civil:

Anos em que leciona:

1º Bloco: Reformas educacionais e repercussões no Trabalho pedagógico

1 – Você percebeu alguma mudança no seu trabalho devido as reformas educacionais? Quais? Essas mudanças repercutiram na sua prática em sala de aula? Como?

3- Você tem sentido aumento das cobranças referentes a sua formação ultimamente? Você participa de programas de formação continuada? Com que freqüência?

2º Bloco: Organização e condições de trabalho na escola

1-Como você caracteriza as condições de trabalho na escola em que trabalha? São adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente?

2-Quais as maiores dificuldades para o exercício de suas atividades, seja na sala de aula ou na escola, de um modo geral?

3- Existe algum tipo de cobrança na realização de seu trabalho por parte da gestão? Existe algum outro tipo de cobrança além desta? De quem?

3º Bloco: Trabalho pedagógico e saúde

1-Você acredita que existe relação entre as condições e a organização do ambiente de trabalho com sua saúde?

2- Como a instituição e o corpo docente tem se preocupado com a sua saúde e a de seus companheiros de trabalho? Existem discussões a respeito desse assunto? De que tipo?

3- Você já apresentou ou apresenta alguma manifestação de mal-estar durante suas atividades na escola, em particular na sala de aula? De que tipo?
4- Sua saúde interfere em sua prática pedagógica? Como você encaminha ou organiza suas atividades em sala de aula, quando está com algum problema de saúde? Existe alteração na relação com alunos quando você sente algum mal-estar em sala de aula?
5- Quais são suas atividades de lazer e com que freqüência as realiza?
6- Você realiza algum tipo de atividade doméstica em casa? É difícil conciliar estas atividades com o trabalho?
7-Você se considera um profissional ou trabalhador da educação? Por que?