

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**À PROCURA DE PERTENÇA PROFISSIONAL: AS
INTERFACES DO TRABALHO NOS DISCURSOS DE
EGRESSOS (AS) DO CURSO DE LETRAS- INGLÊS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**À PROCURA DE PERTENÇA PROFISSIONAL: AS
INTERFACES DO TRABALHO NOS DISCURSOS DE
EGRESSOS (AS) DO CURSO DE LETRAS- INGLÊS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação – Linha Práticas Escolares e Políticas Públicas- da
Universidade Federal de Santa Maria(UFSM, RS) como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação.

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria,RS, Brasil

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**À PROCURA DE PERTENÇA PROFISSIONAL: AS INTERFACES DO
TRABALHO NOS DISCURSOS DE EGRESSOS(AS) DO CURSO DE
LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA MARIA**

**elaborada por
Cláudia Letícia de Castro do Amaral**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dr^a. (UFSM)
(Orientadora/Presidente)

Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)

Álvaro Moreira Hypolito, Dr. (UFPEL)

Santa Maria, 20 de dezembro de 2010.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido marido Fábio, sempre atencioso e companheiro, pelas sábias palavras de lucidez que me ajudavam a retomar a calma nos momentos de tensão na realização deste trabalho e pela ajuda para que esse se materializasse;

A minha insuperável mãe Lenir, amiga de todas as horas, a quem devo a vida; pela motivação para o estudo e, principalmente, pela inspiração para encarar os problemas com coragem e determinação;

Ao meu amado sobrinho Eduardo, pela alegria de sua chegada que, muitas vezes, acalmou meus pensamentos em momentos de tensão;

A minha orientadora Liliana Ferreira, a quem devo carinho e admiração, pelas importantes orientações teóricas e conselhos pessoais em boa parte de meu percurso acadêmico, pela compreensão de minhas ausências, pela grande amizade e exemplo profissional;

Aos participantes desta pesquisa, pela paciência, disposição e parceria na realização das entrevistas que foram fundamentais ao desenvolvimento do presente estudo;

Aos professores Sueli Menezes e Álvaro Hypolito, pela atenta leitura do meu trabalho e por suas preciosas contribuições a ele;

Aos professores e professoras do mestrado, pelos ensinamentos indispensáveis para o aperfeiçoamento de minha *práxis* e pelo exemplo da relevância da formação continuada;

Aos companheiros do grupo Kairós, principalmente à Letícia, pelos diálogos teóricos, pessoais e profissionais dentro e fora das salas de aula, os quais com certeza enriqueceram minha vida em vários aspectos;

Aos colegas e alunos do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen- UFSM, por infinitos motivos, mas principalmente pelo prazer da convivência.

*Um homem se humilha
Se castram seus sonhos
Seu sonho é sua vida
E a vida é trabalho
E sem o seu trabalho
Um homem não tem honra
E sem a sua honra
Se morre, se mata
Não dá pra ser feliz.*

Guerreiro Menino - Gonzaguinha

RESUMO

Dissertação de Mestrado em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

À PROCURA DE PERTENÇA PROFISSIONAL: AS INTERFACES DO TRABALHO NOS DISCURSOS DE EGRESSOS(AS) DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Autora: Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Orientadora: Dr. Liliana Soares Ferreira

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 20 de dezembro de 2010.

A presente dissertação é vinculada à Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A partir da análise de discursos de egressos(as) do Curso de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2008, quando há o primeiro grupo formado na licenciatura simples em Língua Inglesa, desde a reformulação do Curso; este estudo investiga as interfaces de trabalho, emprego, profissão e classe social dos professores de Língua inglesa na atualidade, levando em consideração o contexto capitalista. Muitas vezes, os licenciados em Letras-Inglês enfrentam a precarização de suas condições de trabalho, aliada à flexibilização, intensificação, má remuneração entre outros aspectos, que resultam em uma crise relativa à pertença à profissão. Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo é, a partir de investigação dialética, observar manifestações e espaços de emancipação e resistência em busca de autonomia e, conseqüente, pertença profissional desses trabalhadores. A fim de alcançar tal propósito, realizou-se um estudo de caso, de natureza qualitativa, com enfoque no materialismo dialético. Os dados foram coletados através de entrevistas presenciais com os egressos, as quais foram analisadas, através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010). Constatou-se que a formação superior em Letras e a autonomia são os principais atributos considerados por egressos(as) para que se sintam pertencentes a um grupo profissional.

Palavras-chave: trabalho; emprego; profissão; professores, discursos

ABSTRACT

Master thesis on Education
Program of Post-graduation on Education
Federal Santa Maria University (Brazil)

LOOKING FOR PROFESSIONAL BELONGING: THE INTERFACES OF WORK ON THE DISCOURSES OF NEW GRADUATED PEOPLE FROM ENGLISH LANGUAGES COURSE OF FEDERAL SANTA MARIA UNIVERSITY(BRAZIL)

Author: Cláudia Letícia de Castro do Amaral
Advisor: Liliana Soares Ferreira
Date and Local: Santa Maria, December 20th, 2010.

From the discourse analysis of graduated people from Languages English Course of Santa Maria Federal University, since 2008, this study aimed at investigating the interfaces of work, job, profession and social class for teachers of English nowadays, taking into account the capitalist context. That date was chosen because it was when there was the first graduated group on simple teaching of English, since the reformulation of this Course. Many times the graduated people on English face labor instability of their work conditions that result in a crisis related to their sense of professional belonging. In that sense, the main objective of this study is observing manifestations and spaces of resistance in search for autonomy and, consequently, professional belonging of those workers. In order to do that, it used a qualitative case study, with approach on dialectical materialism. The data were collected from interviews with the just graduated people which were analyzed, through Content Analysis approach (BARDIN, 2010). It was concluded that graduation on Languages and autonomy are the main attributes considered by the graduated for feeling as belonging to a professional group.

Keywords: work; job; profession; teachers; discourse

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 1 - Situação dos egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da UFSM e a pesquisa..... | 31 |
| GRÁFICO 2 - Egressos (as) do Curso de Letras-Inglês e o mundo do trabalho | 84 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 - Visão que os(as) egressos(as) possuem de si em relação ao mundo do trabalho | 87 |
| QUADRO 2 - Egressos(as) do Curso de Letras-Inglês e a atuação em escola | 89 |
| QUADRO 3 - Classe social dos professores | 90 |
| QUADRO 4 - Egressos(as) do Curso de Letras – Inglês e o trabalho precarizado .. | 91 |
| QUADRO 5 - Sobre o trabalho dos professores de Língua Inglesa | 93 |
| QUADRO 6 - Sobre ser profissional de Letras | 94 |
| QUADRO 7 - Graduação em Letras como fator para pertença profissional | 95 |
| QUADRO 8 - Autonomia e pertença profissional | 96 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|--|------------|
| ANEXO A – Parecer do CEP | 112 |
| ANEXO B – Tabela para transcrição das entrevistas | 113 |

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A – Carta de Apresentação | 115 |
| APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade | 116 |
| APÊNDICE C – Roteiro de perguntas para entrevista | 117 |
| APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 119 |
| APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas | 121 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 PERCURSO DE PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS | 19 |
| 1.1 Contexto e Sujeitos de pesquisa | 19 |
| 1.2 Perspectiva teórico-metodológica | 24 |
| 1.3 Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados..... | 27 |
| 1.4 Sobre a realização das entrevistas..... | 29 |
| 1.5 Procedimentos de análise e interpretação de dados..... | 32 |
| 2 AS INTERFACES DO TRABALHO | 35 |
| 2.1 Sobre a centralidade do trabalho..... | 35 |
| 2.2 Entendimentos sobre o sistema capitalista neoliberal e suas repercussões sobre o trabalho | 40 |
| 2.3 Quando o trabalho se transforma em emprego e desemprego: o discurso ideológico da empregabilidade..... | 50 |
| 2.4 Classe social dos professores: a classe-que-vive-do-trabalho | 58 |
| 2.5 O Capitalismo e a Educação na atualidade..... | 63 |
| 2.6 Um trabalho em específico: o caso dos professores..... | 70 |
| 2.7 À procura de pertença profissional | 75 |
| 3 EM BUSCA DA PRÁXIS: TEORIA E PRÁTICA NA ANÁLISE DE DADOS | 82 |
| 3.1 A pré-análise..... | 82 |
| 3.2 Exploração e tratamento de dados para interpretação..... | 85 |
| 3.2.1 Desenvolvimento da análise..... | 86 |
| À GUIA DE CONCLUSÃO | 99 |
| REFERÊNCIAS | 103 |

INTRODUÇÃO

Nesta parte introdutória, apresentam-se a gênese, a problematização e os objetivos que organizam este estudo.

Entende-se que, na escolha de um tema de pesquisa, é fundamental que haja interrelação entre o(a) pesquisador(a) e seu objeto de estudo. O assunto pesquisado deve fazer sentido para quem o investiga, já que conviverá com ele por um longo espaço de tempo, cotidianamente, descobrindo e sendo descoberto pelas leituras e experiências que propicia. O estudo que se apresenta nesta dissertação nasce de minhas vivências como professora e estudante do Curso de Licenciatura em Letras, as quais, no diálogo com suporte teórico adequado, revelaram questionamentos possíveis de serem discutidos e analisados aprofundadamente através de pesquisa científica, cujo percurso se busca apresentar, justificar e desenvolver neste espaço de escrita acadêmica.

Nesse contexto, a fim de apresentar a problematização desta pesquisa, torna-se importante registrar algumas de minhas experiências acadêmicas e profissionais que, em conjunto, deram origem a ela. A historicidade profissional revelou-se variada e diversa desde a graduação, mas nunca estável e nem regularizada; já que, ao todo, foram trabalhos por hora, por contrato ou por conta própria. Assim, via-me em uma situação em que não conseguia perceber meu espaço na sociedade e, principalmente, no mundo do trabalho. O quadro resulta em uma crise relativa à pertença à profissão - profissional de Letras? Professora? Trabalhadora? Empregada? Desempregada?,- que passo a analisar a partir de subsídios de minha convivência acadêmica com livros, artigos, colegas e professores.

A propósito, vale ressaltar que, de acordo com o materialismo histórico, nenhum fenômeno está isolado, ao contrário, insere-se numa rede de contextos progressivamente mais amplos. É esse o argumento que originalmente justifica a tentativa de tornar uma problemática, aparentemente subjetiva e individual, em um tema de pesquisa. Na verdade, ao encontro do conceito de totalidade marxista, “os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam enquanto um todo em processo na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com outros fatos.” (KUENZER, 1998, p.64). Dessa forma, não existe

subjetividade que não seja histórica; ela produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). Nesse caso, passo a descrever meu percurso acadêmico-profissional que explica a gênese do problema deste estudo, norteando seu andamento.

No ano de 2003, graduei-me na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na licenciatura em Letras: Português-Inglês e respectivas literaturas, quando isso ainda era possível na Instituição, pois a licenciatura dupla foi extinta em 2004 e, atualmente, o acadêmico de Letras da UFSM deve optar por uma das habilitações. Muitas alterações aconteceram no Curso desde então, como a recente criação do bacharelado em Letras: Português e literaturas, que teve seu primeiro vestibular em 2009. Do histórico do Curso, tratarei com mais profundidade na metodologia, já que esse apresenta implicações relevantes para escolha de meu objeto de estudo.

Embora o intervalo de tempo de sete anos, a partir da colação de grau, não seja tão amplo, as experiências como profissional de Letras foram várias e diversificadas desde então. O diploma me possibilitou atuar em diferentes componentes curriculares, tais como Português, Inglês, Literaturas de língua inglesa e portuguesa, Redação, e outros relacionados. Trabalhei como professora desses diferentes componentes em variados cursos e níveis de ensino em diversas instituições, muitas vezes, simultaneamente: cursos de idiomas, de preparação para concursos, escolas privada e pública, além de aulas particulares. Também realizei atividades que seriam próprias do(a) bacharel, como correções e traduções de textos. Dessa forma, quanto à quantidade de possibilidades de trabalho, nunca pude reclamar, o que não posso afirmar quanto à qualidade delas em relação à valorização de minha condição como profissional da área de Letras.

No ano de 2007, passei a participar do Grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Políticas Públicas e Educação -, coordenado pela professora Dr^a. Liliana Soares Ferreira. Os estudos do Grupo, em obras de cunho marxista, permitiram-me analisar criticamente o trabalho e, mais especificamente, o trabalho dos professores sob o modo de produção capitalista.

Em 2008, tornei-me estudante do Curso de Especialização em Gestão Educacional, cujos componentes curriculares ampliaram e aprofundaram sobremaneira meus conhecimentos sobre educação, de forma geral, e sobre a

organização escolar, especificamente. Foi neste espaço que minha reflexão sobre o trabalho dos professores tornou-se mais sistemática, materializando-se na monografia “Políticas de Gestão e o Trabalho dos Professores no contexto capitalista neoliberal”, defendida em 2009. Neste estudo, através de pesquisa bibliográfica, investiguei as configurações que o trabalho dos professores assume no contexto neoliberal, sob influência das políticas de gestão, a partir da LDB 9394/96, caracterizando os processos de intensificação e auto-intensificação como conseqüências importantes de tal relação.

Como integrante do grupo Kairós, já mestranda em Educação, fui bolsista do projeto “O curso de Pedagogia e as Multifaces do Trabalho/ Emprego na Área de Educação: Análises, Perspectivas e Desafios”, cujo objetivo principal era identificar os espaços profissionais ocupados por graduados no curso de pedagogia da UFSM de 1997-2008. Levando em conta que a quantidade de egressos é bastante ampla, este trabalho continua em andamento, porém a partir do empenho de outros estudantes-bolsistas do grupo e eu continuo colaborando apenas. Os resultados do projeto ainda são parciais e provisórios, mas as discussões e questionamentos suscitadas em seu desenvolvimento quanto a(o) pedagogo(a), aliados à minha condição profissional, fizeram-me indagar, inevitavelmente, sobre os espaços ocupados pelos profissionais de Letras no mundo do trabalho, assim como questionar sua própria caracterização como tais.

O percurso relatado demonstra que a precarização das condições de trabalho, ao lado de outros processos como flexibilização, intensificação, má remuneração, entre outros, dificulta a inclusão e pertença dos professores a uma profissão, cuja principal característica é a autonomia revelada a partir de um projeto pedagógico individual que se consubstancia e amplia em um projeto pedagógico social. Percebe-se que nem a experiência individual, nem a formação têm, isoladamente, papel determinante na caracterização profissional, a qual se constitui, portanto, no âmbito de mediações. Nesse caso, problematiza-se: Como os discursos dos egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Ingês e Literaturas de Língua Inglesa, desde 2008, revelam sentidos de trabalho, profissão e emprego, que constituem sua pertença profissional, se consideradas suas situações de trabalho/emprego, em uma sociedade capitalista?

Assim, a fim de constituir argumentos para responder a essa problematização, realizou-se levantamento bibliográfico sobre as categorias mencionadas situadas na perspectiva marxista, buscando ratificar o entendimento que considera a tese de centralidade do trabalho na vida contemporânea. Isso porque se entende que “o trabalho é a atividade que fundamenta e constrói as representações e as subjetividades que possibilitam as pessoas interagirem, para além do próprio trabalho” (ORGANISTA, 2006, p. 126).

O objetivo geral, dessa forma, constitui-se em investigar as interfaces do trabalho, emprego e profissão do licenciado em Letras-Ingês, sob a perspectiva discursiva de egressos(as) do curso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 2008, através de entrevistas presenciais. Essas tiveram como objetivos específicos:

- investigar qual(is) as concepções que esses egressos possuem sobre a natureza de seu trabalho;
- caracterizar onde estão: trabalhando, fora do mundo do trabalho, abdicaram da prática de Letras;
- analisar as faces que assumem o trabalho para os licenciados dessa área: *part time*, intensificação, fragmentação, precarização, flexibilização, desemprego;
- perceber os sentidos que atribuem à relação emprego/não-emprego e profissão.

Além disso, para aqueles que ainda não estão empregados como professores da área de Letras, procurou-se investigar o que pensam acerca da relação entre ser portador de um diploma de Letras e não estar empregado, assim como, o processo de pertença profissional.

Os resultados deste estudo foram sistematizados, resultando neste trabalho acadêmico dissertativo, o qual está organizado de forma que, além da introdução e da conclusão, apresenta mais três capítulos: metodologia, referencial teórico e análise de dados, intitulados, respectivamente, como: *Percurso de pesquisa: aspectos metodológicos fundamentais; As interfaces do trabalho e Em busca da práxis: teoria e prática na análise de dados.*

Conforme Abreu e Landini, “no processo de subsunção real do trabalho ao capital, a prática social docente se estabelece de modo que a capacidade de se colocar criticamente frente à realidade se contrapõe à perda de controle, de

autonomia” (2003, p. 7). Por isso, pensa-se que os professores precisam conhecer sua realidade, perceber as relações existentes entre as circunstâncias educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo pedagógico ocorre. Desse modo, pretende-se que a interlocução com os egressos do curso de Letras-Inglês da UFSM não se encerre na fase em que serão sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Por isso, serão estabelecidos espaços de interação, tais como *blogs*, *e-mails*, em que seja possível, além de socializar este estudo, compartilhar leituras e discussões que possibilitem que percebam que, ao estarem sob a égide do capital, cabe a eles ter como meta preponderante a procura constante por emancipação.

1 PERCURSO DE PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS FUNDAMENTAIS

Para a coleta, análise e discussão dos dados, descreve-se, neste capítulo, a metodologia que se utilizou ao longo da investigação. Primeiramente, caracteriza-se o contexto e sujeitos da pesquisa. Em seguida, esclarece-se sobre a orientação teórico-metodológica adotada. Após, descrevem-se os procedimentos e instrumentos de coleta. Depois, relatam-se aspectos relevantes da realização das entrevistas. Finalmente, explicitam-se as técnicas de análise e interpretação dos dados, assim como as etapas que foram percorridas para que se alcançassem os objetivos propostos neste trabalho.

1.1 Contexto e sujeitos da pesquisa

O Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria¹ foi oficialmente criado no ano de 1961, decorrente de exigências provindas da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 4024/1961), que contemplava a federalização de cursos de formação de professores para constituição de recursos humanos para a Educação e conseqüente atendimento do Ensino Superior e do equivalente ao Ensino Médio da época. Segundo Figueiredo (2005), uma das principais mudanças trazidas pela LDB/61 foi a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, num esquema de rígido controle do sistema educacional brasileiro.

No ano da criação, o Curso de Letras era composto por duas habilitações: Licenciatura base Inglês e Licenciatura base Francês. O Curso destinava-se à formação integral do futuro professor dos níveis correspondentes ao Ensino Médio e

¹ As informações sobre o Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria foram coletadas no Projeto Pedagógico do Curso de Letras- Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, disponível no site da Pró-Reitoria de Graduação dessa instituição, no endereço eletrônico a seguir:

Fonte:

<http://w3.ufsm.br/prograd/cursos/LICENCIATURA%20LETRAS%20INGLES%20E%20LITERATURA>
(Acesso em abril de 2010)

Superior na área de Letras, oferecendo os conteúdos que ele utilizaria diretamente na sua tarefa de professor. No ano de 1965, as licenciaturas em Letras tiveram parecer favorável também para o nível equivalente ao que hoje se denomina Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que o Ensino Superior passou por muitas transformações durante a década compreendida entre os anos 1960 e 1970. Após o Movimento Político-Militar de 1964², os rumos políticos e econômicos são reorientados na perspectiva de se inserir o país na esfera de controle do capitalismo internacional. É nesse contexto que se impõe então a "modernização como expressão, tanto de integração centro-periferia, quanto de dominação de âmbito interno e externo" (ROMANELLI, 2010, p.195). Assim, com o golpe de 1964, as políticas sociais foram direcionadas no sentido de propiciar o aumento da produtividade social do trabalho.

Dois grandes reformas aconteceram no período de ditadura militar, em 1968 e 1971, precedidas pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) em que o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas. De acordo com Figueiredo (2005), tais reformas visavam a atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano.

Em 1968, a Lei 5.540 reformou o ensino universitário, e a Lei 5.692, de 1971, reorganizou o ensino primário e o secundário, então denominados ensino de 1º grau e ensino de 2º grau. Ainda que a Lei 5.692/71 tenha buscado, pela primeira vez, articular a formação do pessoal de magistério às exigências do ensino de 1º e de 2º graus, a realidade viria mostrar que "as propostas de gabinete e a tradição de tentar conformar a realidade através de preceitos legais não têm conseguido êxito". (SARMENTO, 1994, p.17).

A Lei nº. 5.540/68, "Lei da Reforma Universitária", foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (coronel da escola superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo. A reforma traz como principais alterações: implantação de cursos de curta duração; o fim da

² O Golpe Militar de 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminaram no dia 1 de abril de 1964 em um golpe de estado. O Golpe de 1964 submeteu o Brasil a um regime alinhado politicamente aos Estados Unidos da América. O regime militar durou até 1985, quando, indiretamente, foi eleito o primeiro presidente civil desde as eleições de 1960, Tancredo Neves. (FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo:EDUSP, 2002.)

cátedra³; unificação do vestibular passando a ser classificatório; aglutinação das faculdades em universidade, visando a uma maior produtividade com a concentração de recursos; criação do sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina, além de, segundo Aranha (1996 apud Figueiredo 2005), a nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensa a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial.

A reforma também fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação e ainda desencadeando, segunda Cunha (2000, p. 182), na estruturação das universidades brasileiras em quatro modelos básicos: a) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; b) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; c) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e d) a superposição dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

A reforma universitária de 1968 ainda acentuou, nos cursos de Licenciatura, a fragmentação dos cursos e a separação estabelecida entre a formação pedagógica e a específica, marcada principalmente pela tendência tecnicista da época, que dava ênfase ao "como fazer" em detrimento da análise da problemática educacional brasileira e da busca de alternativa para um ensino de qualidade. Quanto a isso, Saviani (1991) afirma que a inspiração liberal, característica da Lei 4024, cedeu lugar à tendência tecnicista nas Leis 5540/68 e 5692/71. Assim, segundo o autor,

O princípio da não duplicação de meios para fins idênticos com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade; da continuidade-terminalidade; do aproveitamento de estudos, etc., bem como medidas como a departamentalização do 2º grau, o detalhamento curricular, e tantas outras indicam uma preocupação com o *aprimoramento técnico, com a eficiência e a competitividade*. (grifos nossos. SAVIANI, 1991, p. 148)

Segundo Freitag (1986), em nenhum período da História da Educação no Brasil, as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto na década de 1965 a 1975. Nesse período, "redefinem-se as leis para os três níveis de ensino; reformularam-se os currículos e os instrumentos de

³ Cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina.

avaliação dos alunos; e o próprio conceito de educação é revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o econômico” (1986, p. 13).

Lima-Tavares (2006) explica que o capital econômico ávido por mão-de-obra qualificada a custos mínimos pressiona a sociedade e esta responde aumentando a procura por Ensino Superior. Entretanto, o Estado não conseguiria prover essa educação para todos, uma vez que as vagas nas universidades não atendiam ao número de candidatos. Conforme a autora (*idem*), uma crise educacional se pôs frente ao governo que, encurralado em suas próprias medidas, não vê uma saída clara para este problema. De um lado, candidatos ávidos por um diploma que os qualificassem para as vagas de empregos que o capital econômico colocava à disposição e, do outro, o preço dos cursos plenos, já altos na época. Se o governo aumentasse o número de vagas, não haveria como sustentar os custos dessas formações. Surge, então, uma solução dita de caráter emergencial para suprir a falta de profissionais: os cursos de curta duração. Assim, percebe-se que a criação dessa modalidade de cursos foi baratear o ensino e o tornar mais rápido para a inserção dos acadêmicos no mercado.

Nesse contexto, em 1977, foram instaladas, no Curso de Letras, as Licenciaturas de Curta Duração, com o oferecimento de vagas nas habilitações de Licenciatura Curta de Português-Inglês, Licenciatura Curta de Português-Francês, e Licenciatura Curta de Português, todas com as Respectivas Literaturas. Conforme mencionado, essas licenciaturas tinham por objetivo habilitar, em um curto prazo, professores na área de Letras para o ensino de quinta a oitava série, ou seja, Licenciatura de 1º grau. Em 1986, foram suprimidas essas licenciaturas com o restabelecimento de licenciaturas plenas, já que “as Licenciaturas curtas tornavam os conhecimentos fragmentados e pulverizados pelas diversas disciplinas que compõem a ‘área de estudo’. As abordagens eram superficiais, uma vez que a redução do tempo de integralização do curso não permitia nenhum aprofundamento” (LIMA-TAVARES, 2006, p. 37).

Dessa forma, o Curso de Letras passou a se configurar da seguinte forma: Licenciatura Plena de Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Licenciatura Plena de Português/Inglês e respectivas Literaturas; Licenciatura Plena de Português/Francês e respectivas Literaturas. A partir de 1994, em decorrência do

MERCOSUL⁴ - Mercado Comum do Sul, além dessas licenciaturas, foi criada, para funcionar no período noturno, a habilitação em Licenciatura Plena de Espanhol e Literaturas.

Desde então, muitas modificações ocorreram no Curso. No ano de 2002, foi extinta a licenciatura de Língua Francesa, devido ao baixo número de formados por ano. A partir de 2004, a licenciatura dupla, Português-Inglês e respectivas literaturas, também deixou de existir, dando lugar à licenciatura de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Além disso, foi criado o bacharelado de Letras, Português e Literaturas, e a modalidade à distância das licenciaturas de Letras Inglês e literaturas e Espanhol e literaturas, desde 2008.

Esta pesquisa investigará os contextos de atuação dos egressos do curso de Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, desde a última reformulação do curso, no ano de 2004. Dessa forma, tendo em vista que o Curso tem duração média de oito semestres, o primeiro grupo de formados nesta modalidade acontece no ano de 2008. A partir de dados coletados no Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA) da UFSM, chegou-se a um número de dezesseis formados: três no primeiro semestre de 2008; sete no segundo semestre do mesmo ano e seis no primeiro semestre de 2009.

No caso específico desses licenciados, sujeitos desta pesquisa, a preocupação refere-se a seu próprio reconhecimento como profissionais ou, mais especificamente, como professores. Como egressos de licenciaturas, considera-se que seu espaço potencial de trabalho seja a escola, mas a própria ementa do Curso, veiculada no site oficial da UFSM⁵, aponta outras possibilidades: “O profissional licenciado em Letras pode atuar no magistério (ensino fundamental, médio e superior); atuar no ensino instrumental de línguas; comentar obras em revistas e jornais (crítica literária); preparar, revisar e padronizar textos; fazer tradução e interpretação de textos e atuar em pesquisas na área de Letras e de Linguística.”

Além disso, pesquisa de mestrado, realizada pela professora Gabriela Marzari (2005), mostra que os egressos do curso de Letras-Inglês, principalmente na seleção para cursos de livres de idiomas, têm, muitas vezes, sua formação

⁴ O MERCOSUL (em espanhol, Mercosur – Mercado Común del Sur) é a união aduaneira (livre comércio e política comercial comum) de quatro países da América do Sul: Argentina, Brasil Paraguai e Uruguai.

Fonte: www.mercosur.org.uy. Acesso em junho de 2010.

⁵ http://sucuri.fsm.br/_cursos/cal/letras.php Acesso em abril de 2010.

acadêmica negligenciada a favor da experiência no exterior de outros candidatos com formações diversas que não necessariamente licenciaturas.

Isso significa que a formação específica de um (a) candidato(a) a emprego estaria relegada a plano secundário, quando não totalmente desconsiderada. Ao encontro, Chimim (2008, p.2) destaca que “enquanto algumas [escolas de idiomas] exigem a licenciatura em Letras, outras se interessam apenas pela fluência e dinamismo, ignorando a questão da habilitação específica.” Essa situação, além de não propiciar uma profissionalização mais sólida, compromete o desenvolvimento dos trabalhos realizados.

1.2 Perspectiva teórico-metodológica

Frigotto ressalta que um pressuposto fundamental, quando se propõe o debate teórico, deve ser que as escolhas teóricas não se justifiquem nelas mesmas. (1998, p.26). Assim sendo, qualquer que seja a metodologia eleita para fins investigativos, esta deve partir necessariamente de uma escolha epistemológica, que revela concepções de ciência e de mundo. A fim de atender aos objetivos propostos para esta pesquisa, utilizar-se-á um estudo de natureza qualitativa, com enfoque no materialismo histórico dialético. A escolha se justifica, pois a dialética materialista é, além de uma concepção de mundo, também um método, cuja característica central é a apreensão da realidade de forma abrangente.

De fato, a dialética marxista é a base filosófica do marxismo, a qual não se restringe a um campo específico de conhecimento. Ela tem como finalidade o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento. Ao abordar historicamente o conhecimento, em seu processo dialético, destaca-se a interconexão entre o relativo e o absoluto. Assim, “as verdades científicas, em geral, significam graus de conhecimento, limitados pela história, mas, (...) este relativismo não significa reconhecer a incapacidade de o ser humano chegar a possuir a verdade” (TRIVIÑOS, 2008, p. 51). Triviños (2008) ressalta que uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de ter enfatizado, na teoria do conhecimento, a relevância da prática social como critério de verdade; prática essa

entendida como toda atividade material, orientada a transformar a natureza e a vida social.

O principal pressuposto da abordagem marxista é a centralidade do trabalho na vida humana. De acordo com o marxismo, os seres humanos se constituem como tais, através do trabalho, em sua interação com a natureza e com outros seres humanos. Nesse processo, eles produzem e se autoproduzem. Vale ressaltar, como fez Frigotto (1998, p. 30), que “o risco presente na área ‘trabalho e educação’ é de se confundir as dificuldades objetivas da abordagem marxista para explicar problemas que se configuram complexos, com a superação da própria teoria.”

Os seres humanos, para o marxismo, são entendidos como sociais e históricos e a chave de interpretação da vida social, segundo essa perspectiva, refere-se à dinâmica dos modos de produção e da luta de classes daí consequentes. Nesse caso, a discussão sobre o possível processo de pertença profissional dos professores de língua inglesa situado no contexto capitalista neoliberal, torna-se indispensável.

Assim, os objetos de estudo foram necessariamente considerados como em desenvolvimento, mutação, relacionando-se a outros fenômenos, sendo entendidos como ‘síntese de múltiplas determinações’ (MARX, 1983). De acordo com o materialismo histórico, nenhum fenômeno está isolado, pelo contrário, insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos. A dialética enfatiza as categorias da temporalidade (tempo) e da historicidade (origem, evolução, transformação) para compreender um fenômeno. Nesse sentido, é preciso que as diferentes fases de sua evolução sejam articuladas, de tal maneira que as mais desenvolvidas sejam a chave da explicação das menos desenvolvidas e vice-versa (TRIVINÓS, 2008).

Essas constatações vão ao encontro do conceito de totalidade, que está relacionado ao método dialético para explicar e compreender a realidade. Kuenzer explica que a categoria totalidade

[...] implica a concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, em que os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos no todo” (1998, p. 64).

Outra categoria metodológica importante é a contradição, mas, conforme Lefebvre, não como “mistura, mas enquanto relação ativa de contrários em busca de superação, mesmo que conservando o que cada um tem de determinado: a incessante conversão de um no outro, e exclusão ativa” (1979, p.190). Pautando-se no pensamento marxiano, afirma-se que, na sociedade capitalista, a contradição é a base para o estudo dos fenômenos sociais, pois sendo dividida em classes, cada classe evidencia uma ideologia⁶ e é dentro dessas ideologias que se encontram a contradição.

Considerando esses aspectos, esta pesquisa pretendeu responder à problematização que propõe pautada nos pressupostos do método dialético. Assim, algumas de suas categorias teóricas fundamentais, como trabalho, modo de produção e classe social, são consideradas centrais no seu desenvolvimento.

A natureza qualitativa deste estudo não permitiu que houvesse hipóteses previamente estabelecidas. Conforme Triviños, “a complexidade aumenta à medida que se aprofunda o assunto” (2008, p.134). Sucintamente, pode-se considerar que a pesquisa de cunho qualitativo é indutiva, isto é, o(a) pesquisador(a) desenvolve conceitos, ideias e procedimentos a partir dos dados, diferentemente da pesquisa quantitativa, em que a coleta de dados serve para comprovar hipóteses ou teorias pré-concebidas. Assim, concebe-se que a pesquisa qualitativa é exploratória, enquanto a quantitativa é confirmatória. Ao estudar o processo de inserção profissional dos professores, utilizando o enfoque qualitativo, Araujo, Kapuziniak e Veiga (2005) destacam que esse

[...] orienta-se pelos fatos reais, construindo o conhecimento com base na realidade propriamente dita e nos depoimentos dos interlocutores envolvidos no processo. Ela possibilita ainda assumir a investigação numa perspectiva que confere às várias dimensões lugares privilegiados. Resulta daí a importância de captar a multiplicidade das dimensões do fenômeno estudado. (2005, p. 12)

De qualquer forma, não se acredita na dicotomia quantitativo-qualitativo. No estudo em questão, o estatuto de pesquisa quantitativa deve-se aos elementos numérico que gerarão estatísticas relevantes quanto, por exemplo: ao total de egressos interessados em participar da pesquisa; ao número daqueles que estão

⁶ Para Marx, ideologia é um conceito pejorativo, um conceito crítico que implica ilusão, ou se refere à consciência deformada da realidade que se dá através da ideologia dominante: as idéias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade (LÖWY, 1988, p. 12)

empregados; daqueles que desistiram da profissão relacionada à área de Letras; à quantidade de licenciados que trabalham por conta própria; por contrato; como a outros aspectos.

Esses dados, todavia, não foram encerrados em si mesmos, servindo apenas como subsídios para uma análise mais aprofundada até porque foi o apoio da teoria escolhida que deu força para que tal técnica de coleta adquira sentido. Nesse caso, Triviños esclarece que os marxistas afirmam que existe uma relação indispensável entre a transformação quantitativa e a qualitativa. Esta, segundo o autor (idem), resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos. Assim, entende-se que toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 117).

Vale ressaltar que a opção pelo referencial marxista posiciona o enfoque da pesquisa como crítico-participativo com visão histórico-estrutural, isto é, “[...] dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer, (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 2008, p. 117). Na verdade, é esse fundamento que permeia a ideia de práxis marxiana e o objetivo principal deste trabalho: conhecer a realidade para modificá-la. Conforme destaca Vázquez (2007), “[a] relação ente teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida que esta relação é consciente”.

1.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Conforme já apontado, esta pesquisa tem como principal finalidade investigar as interfaces de trabalho, emprego e profissão do(a) licenciado(a) em Letras-Inglês, sob a perspectiva dos egressos do curso da Universidade Federal de Santa Maria, desde 2008; levando em consideração o fato de estarem inseridos no modo de produção capitalista neoliberal.

Ao analisar um grupo para representar um todo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que é procedimento de investigação “cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, (TRIVIÑOS, 2008, p. 133). Gil (2008)

explica que se trata de um estudo empírico que analisa o fenômeno dentro de seu contexto de realidade, como se pretende neste trabalho.

A fim de atingir os objetivos propostos, realizou-se, também, como importante procedimento, a pesquisa bibliográfica, concebendo-a como imprescindível a qualquer investigação científica. Gil explica que se trata de pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p.50). Sua escolha explica-se pelo fato “de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (2008, p.50). Neste estudo, na procura por coerência epistemológica, priorizar-se-á interlocução com autores cujo pensamento mostra-se em consonância com a perspectiva marxiana.

O *corpus* desta pesquisa é composto por dados coletados com os egressos do curso de Letras-Inglês, desde 2008; ano de colação do grau do primeiro grupo em licenciatura simples de língua inglesa, desde a reformulação do curso em 2004. Inicialmente considerou-se que o uso de questionários via *e-mail* seria a melhor opção para o processo de coleta de dados com tal número significativo de licenciados. Além disso, a pesquisa, utilizando instrumentos mediados por tecnologias de comunicação tem sido amplamente utilizada no Grupo de Pesquisas Kairós, observando protocolos diferenciados da pesquisa presencial, mas obtendo maior participação, envolvimento e acesso aos dados disponibilizados pelos interlocutores, o que endossaria essa escolha metodológica na presente investigação.

No entanto, por sugestão da banca de qualificação do projeto desta dissertação, optou-se por aprofundar o processo de coleta de dados, utilizando entrevistas, mesmo que, em consequência da opção, tivesse que ser reduzido o número de sujeitos investigados, que, no caso, chegou a quatro. Acatou-se tal indicação pelas vantagens deste procedimento em relação ao questionário; como ser bem mais flexível, visto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; e também por possibilitar a captação da expressão corporal do entrevistado, assim como sua tonalidade de voz e ênfase nas respostas. (GIL, 2008).

A entrevista revela-se como uma forma de interação social, na verdade, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se

apresenta como fonte de informação. A técnica basicamente se diferencia do questionário por ser face a face, já que os itens dos questionários são apresentados por escrito aos respondentes. Caracterizar-se-á como semiestruturada, pois partirá de uma lista fixa de perguntas, as quais poderão ser parcialmente ajustadas a cada sujeito. Segundo Gil (2008, p.113), as vantagens deste tipo de entrevista referem-se, dentre outras, à rapidez e à possibilidade de comparar informações entre si, visto que as perguntas são padronizadas; diferentemente da entrevista informal, por exemplo, em que não se tem questionamentos previamente elaborados.

Gil (2008) destaca ainda que a entrevista tem sido considerada a técnica por excelência na investigação social, “atribuindo-lhe valor semelhante ao tubo de ensaio na Química e ao microscópio na Microbiologia” (GIL, 2008, p.109).

Triviños (2008) argumenta que não é possível afirmar que existem técnicas de coleta de dados que são próprias da pesquisa qualitativa ou da quantitativa. O autor esclarece que podem ser meios ‘neutros’ de se obter informações, as quais “adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria” (2008, p.137). Acredita-se que os dados coletados nas entrevistas tornarão possível perceber os sentidos conflitivos, em que os interlocutores expõem suas perspectivas referentes ao objeto de estudo.

O tratamento dos dados coletados ocorrerá através da Análise de Conteúdo, elucidada no item 2.5 deste capítulo e desenvolvida e aplicada no capítulo de Análise de Dados e Resultados.

1.4 Sobre a realização das entrevistas

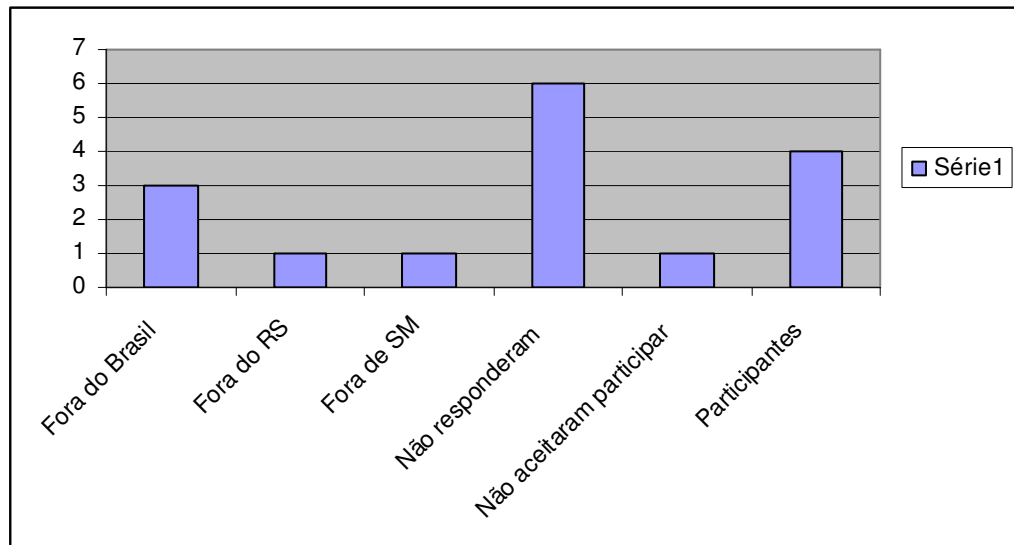
Por se tratar de pesquisa com seres humanos, o projeto desta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFSM (CEP), o qual emitiu Carta de Aprovação⁷ (ANEXO A) a sua realização em 11/11/2010, somente a partir do que se tornou permitida a realização de entrevistas com os (as) egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da UFSM.

⁷ Número do processo: 23081.016928 /2010-39
CAAEE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0305.0.243.000-10

Conforme mencionado anteriormente, através de comunicação com DERCA, através da secretaria do Curso de Letras da UFSM, chegou-se à lista de dezesseis formados(as), dos quais quatorze foram encontrados(as). O primeiro contato com esses sujeitos ocorreu através de Carta de Apresentação (APÊNDICE A) e envio do Termo de Confidencialidade (APÊNDICE B), este já conforme indicações do CEP. Os documentos foram enviados através de mensagens eletrônicas, cujos endereços foram obtidos, em sua maioria, através de pesquisa nos currículos dos(as) licenciados(as), disponíveis na plataforma Lattes. Nessa etapa, também houve colaboração do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, o qual forneceu contatos daqueles(as) que atualmente realizam mestrado. Tais procedimentos justificam-se pelo fato de o próprio DERCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico) não disponibilizar informações pessoais, mesmo que sob recomendação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Foram realizadas quatro entrevistas, mas todos(as) 16 egressos(as) foram mapeados, de que: seis não responderam a diferentes formas de abordagem, como telefonemas e envio de e-mails; três encontram-se morando em outros países (Espanha, Áustria e Estados Unidos); um realiza mestrado em outro estado (Paraná), um trabalha como professor em município distante de Santa Maria-RS (Santa Bárbara do Sul-RS) e considerou difícil a possibilidade da interação, e um não aceitou participar, justificando que não acredita em pesquisas científicas e suas implicações para a realidade do(a) professor(a). O gráfico a seguir ilustra esse quadro.

Gráfico1 - Situação dos(as) egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da UFSM e a pesquisa



Fonte: AMARAL; FERREIRA, 2010, com base em contatos com os interlocutores da pesquisa.

O procedimento seguinte foi agendar as entrevistas, para as quais os (as) participantes puderam optar pelo lugar, data e horário; escolhidos, dessa forma, aleatoriamente: duas aconteceram nas residências dos (as) egressos(as), uma na universidade e uma em um *shopping* da cidade de Santa Maria; todas em dias diferentes. O tempo das interlocuções foi estabelecido previamente, tendo duração média de 15 a 20 minutos, e foram gravadas na função “gravador de voz” de um celular Samsung, modelo 5230. Os licenciados (as) autorizaram a utilização dos dados coletados nas entrevistas para os fins científicos desta investigação, através de assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Após a realização das interações, procedeu-se a suas transcrições que respeitaram os padrões propostos por Marcuschi (2001). Tanto os dados coletados quanto o quadro utilizado nas transcrições encontram-se no final desta dissertação. (ANEXO B e APÊNDICE E, respectivamente).

É importante mencionar que os sujeitos entrevistados são pesquisadores da área de Letras, o que justifica a compreensão, disponibilidade e solicitude diante desta pesquisa.

1.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Araujo, Kapuziniak e Veiga (2005) explicam que a análise dos dados representa o esforço dos pesquisadores em estabelecer as relações, as mediações e as contradições dos fatos que constituem a problemática estudada. De acordo com os autores (idem), é no trabalho de análise e interpretação que se busca superar a percepção imediata e a leitura mecânica e empiricista dos dados, passando, assim, para o conhecimento apreendido e construído. É na análise que se estabelecem as relações “visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1976, p.42). E, finalmente, busca-se a síntese da investigação, ou seja, a visão orgânica coerente e concisa das múltiplas determinações que explicam o objeto de investigação.

Neste estudo, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC), no tratamento dos dados coletados, pois esta é uma técnica de análise que vai ao encontro da perspectiva teórica aqui adotada, no caso a dialética marxista. Trivinõs (2008) mostra que, nessa situação, a AC funde-se nas características do método dialético, contribuindo em sua profundidade e complexidade, ao constituir parte de uma visão mais abrangente.

Quanto à sua origem, pode-se considerar que a Análise de Conteúdo começou a ser utilizada de maneira sistemática como dispositivo de análise por volta de 1940, nos Estados Unidos, predominantemente em materiais jornalísticos. No entanto, há indícios que as primeiras tentativas de sua utilização datem de bem antes, por volta de 1640, na Suécia, sobre hinos religiosos. (BARDIN, 2010) De qualquer forma, a técnica só foi configurada em detalhes no ano de 1977, pela professora assistente da Universidade de Paris, Laurence Bardin; que organizou uma obra com seus procedimentos e conceitos fundamentais, a qual servirá como principal suporte teórico no tratamento dos dados coletados neste trabalho.

De acordo com Bardin, o terreno, o funcionamento e os objetivos da AC, podem ser sintetizados da seguinte forma:

[trata-se de] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.(2010, p. 44)

As comunicações podem ser entendidas de maneira bem ampla, compreendendo não só o código linguístico verbal, tanto escrito como oral; como também o código icônico e ainda outros, como o semiótico, desde que este seja portador de significados. De maneira didática, Bardin explica que, basicamente, dois tipos de documentos podem ser submetidos à análise: 1) documentos naturais, produzidos espontaneamente na realidade e 2) documentos suscitados pelas necessidades de estudo, como respostas a questionários, testes, experiências. (2010, p.41), como é o caso desta investigação.

Como se pode notar, o objetivo da AC é a inferência de conhecimento, ou seja, através de pistas o analista de conteúdo vai tentando desvendar um texto sob outro texto. Em outras palavras, busca a articulação entre a superfície dos textos, descrita e analisada, e os fatores que determinaram estas características deduzidas logicamente. Nessa situação, a AC não visa especificamente ao estudo da língua ou da linguagem, mas das condições que as geraram. Em síntese, “[...] o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo, condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.” (BARDIN, 2010, p.43)

Importante destacar que a expressão ‘condições de produção’, conforme Bardin (2010), não é considerado apropriado para denominar o conjunto de possibilidades de inferência. Até porque, como o próprio nome sugere, ele leva em conta apenas as situações de produção, desconsiderando as de recepção da mensagem, por exemplo. Assim, a autora (2010) prefere a denominação ‘variáveis inferidas’, pois essa pode englobar variáveis diversas como: as psicológicas do indivíduo emissor, as sociológicas e culturais, as relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem, dentre outras.

Quanto à organização da análise, Bardin (2010) especifica três diferentes fases, as quais este estudo buscará percorrer a fim de alcançar os objetivos propostos e de responder as indagações investigatórias. Tais etapas correspondem ao que a estudiosa classifica como pólos cronológicos, os quais sejam: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A primeira fase é a melhor detalhada por Bardin (2010), configurando-se através de cinco procedimentos: 1) a leitura flutuante, em que se deixa invadir pelas

primeiras impressões; 2) a escolha de documentos, a qual deve ser regida pelos critérios de exaustividade, representatividade e pertinência; 3) a formulação de hipóteses e objetivos; 4) a referenciação de índices e elaboração de indicadores e 5) a preparação do material.

A análise de conteúdo vale-se de diferentes técnicas, como a análise de avaliação, a análise proposicional do discurso e a análise da enunciação. Utilizando-se desta, cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular. Bardin (2010) explica que a dinâmica própria de cada produção é analisada e os diferentes indicadores adaptam-se à irreduzibilidade de cada locutor. Tendo-se optado por esta técnica, considera-se, em relação ao terceiro procedimento, apenas a formulação de objetivos que, no caso deste estudo, foram previamente elaborados. Isso porque a análise da enunciação (AE) é “virgem de qualquer hipótese interpretativa antes do estudo formal do discurso” (BARDIN, 2010, p. 221).

Se as diferentes operações da pré-análise forem corretamente efetuadas, a fase de exploração do material não será mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas, constituindo-se basicamente em ações de codificação, decomposição ou enumeração. Em seguida a essa, a etapa de tratamento dos resultados e interpretações compõe-se por: operações estatísticas, síntese e seleção de resultados, inferências, interpretação e utilização dos resultados da análise com fins teóricos ou pragmáticos.

A breve descrição das fases da AC deixa transparecer que se trata de um procedimento qualiquantitativo. De acordo com Bardin,

[a] abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição. (2010, p.140)

De qualquer forma, vale ressaltar que não existe uma receita para a AC, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo, adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento. Assim, sua pertinência e adequação só serão percebidas neste trabalho através da análise de seus dados específicos, apresentada no capítulo 3.

2 AS INTERFACES DO TRABALHO

Como pode o trabalho – o antagonista do capital – impugnar a tendência à deterioração que é inseparável do estreitamento da margem da viabilidade produtiva do capital?
Mészáros, (2007)

No presente capítulo, dar-se-á início à discussão sobre a centralidade do trabalho na vida humana. As categorias emprego, profissão e classe social, contextualizadas no sistema capitalista e relacionadas à Educação, compreendem a temática e os objetivos da pesquisa como um todo, já que constituem em interfaces do trabalho. Por isso, serão discutidas a fim de que seja estabelecido o posicionamento teórico que se elaborou através das leituras e estudos desenvolvidos. A particularidade dos professores de língua estrangeira será construída a partir do próximo capítulo, através do referencial teórico elaborado e dos dados coletados com egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Pode-se afirmar, portanto, que este capítulo objetiva desenvolver as aproximações e distanciamentos teóricos nos quais este estudo está pautado para dar forma ao trabalho de pesquisa.

2.1 Sobre a centralidade do Trabalho

Considera-se importante ressaltar, de antemão, que o conceito de trabalho, tratado aqui, é diferente da noção proposta pelo senso comum de que trabalho remete-se à ideia de emprego, ocupação, atividade para garantir meios de sobrevivência ou ainda àquela noção comumente utilizada em jargões de efeito moralizante: “o trabalho dignifica o homem”. Atualmente, essas referências são corriqueiras e fazem parte do cotidiano, distanciando do real sentido de trabalho como modo de produção material da existência humana e base das relações sociais. O filósofo tcheco Karel Kosik, na obra *Dialética do Concreto*, publicada inicialmente em 1963, já alertava

[e]mbora pareça não haver nada mais notório e banal do que o trabalho, está demonstrado que esta pretensa banalidade e notoriedade se baseiam em um equívoco: na representação cotidiana e na sua sistematização sociológica não se pensa no trabalho em sua essência e generalidade, mas sob o termo trabalho se entendem os processos de trabalho, a operação de trabalho, os diversos tipos de trabalho e assim por diante (2002, p. 197).

Karl Marx (1818-1893) dedicou-se ao estudo da categoria trabalho através do materialismo histórico dialético e, em sua obra *O Capital* (livro I, vol. I), partiu da noção de trabalho como categoria central de seus estudos ulteriores. Pautado no materialismo dialético, privilegiando o ponto de vista da totalidade⁸, ou seja, seus estudos visaram à reconstrução das principais determinações sociais e globais dos seres humanos. Para Marx (2008), através do trabalho, o ser humano se autocria, transforma e recria a natureza. Trabalhando, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, dessa forma, autoproduzindo-se. Na obra mencionada, trata trabalho como

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2008).

Pautada na categorização de trabalho proposta por Marx (2008), Ferreira (2007) explica que o ser humano realiza trabalho quando interage no meio, mudando-o de acordo com suas necessidades e anseios, e simultaneamente sendo mudado por ele. Dessa forma, o trabalho possui caráter ativo e deve alcançar um objetivo. Em resumo, seria uma atividade na qual o indivíduo investe energia, tempo e conhecimento, produzindo um resultado.

Vázquez (2007) ressalta que o ser humano, para se constituir como tal, não pode se manter em sua subjetividade, tem que se objetivar. Esse processo se manifesta como uma necessidade a qual os seres humanos não podem burlar e realizam-no através do trabalho. Retomando Hegel, cujas idéias foram em parte questionadas (sobretudo em relação às perspectivas idealistas) e em parte

⁸ A concepção de totalidade “implica a concepção de realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do lugar que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes” (KUENZER, 1998, p. 64). Categoria discutida na seção de Metodologia, na página 17 desta dissertação.

continuadas por Marx, Vázquez elucida que “o homem, pelo trabalho, humaniza a natureza e humaniza-se a si próprio, na medida em que se eleva como ser consciente de sua própria natureza.” (2007, p.126)

A partir de *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, Marx passa a considerar o trabalho como parte da *práxis*, concebida, desde então, como “objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 2002, p.225). Dessa forma, a *práxis* deve prestar-se à transformação do real. É devido a essa característica que Kosik (2002) ressalta que a problemática da *práxis* presta-se a responder quem são os seres humanos, o que é a sociedade humano-social e de que forma esta é criada. Isso porque, “[...] no seu processo, no qual cria a realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade que existe independentemente do homem” (KOSIK, 2002, p.225). O mesmo autor (2002) esclarece que, nesse sentido, a *práxis* é formadora de subjetividades humanas, processo que acontece através de dois momentos: o laborativo e o existencial. Conforme Kosik (idem), os momentos laborativos se manifestam nas atividades objetivas dos seres humanos que transformam a natureza, marcando com um sentido humano esse processo, através da constituição da subjetividade humana, na qual

[...] os momentos existenciais, como angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como ‘experiência’ passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. [...] sem o momento existencial o trabalho deixaria de fazer parte da *práxis*. (KOSIK, 2002, p.224)

Desse modo, tem-se como pressuposto fundamental o entendimento de ser humano como “conjunto das relações sociais” e também como “conjunto das suas condições de vida”. (GRAMSCI, 1986, p. 47). Essa concepção do ser humano deriva de sua condição de ser ontocriativo e autocriativo, como afirma Kosik (2002, p. 225), ao tratar do caráter ontológico da *práxis*: “o homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade)”. Em síntese, o ser humano deve ser compreendido como um *devir*, pois se constitui como um ser por meio das relações sociais e materiais que estabelece – relações essas que, além de serem humanas, são históricas, são estabelecidas durante toda sua existência e não por acaso.

É nesse sentido que se entende que o ser humano e as formações societárias constroem sua historicidade, na medida em que se produzem, através do trabalho. O ser humano se afirma como sujeito, quando age sobre a realidade objetiva e, nesse processo, modifica-se a si próprio. “Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental - faz a sua própria história” (FRIGOTTO, 1998, p.29). É nessa perspectiva que o sujeito, na perspectiva marxiana, é entendido não como individual, mas resultado de um processo histórico.

Portanto, além de sua dimensão produtiva e criativa; o trabalho constitui o ser humano tanto em sua individualidade quanto em sua socialização, sendo que individualidade e socialização se produzem da e na atividade prática dos seres em seus ambientes sociais, ou seja, é resultado das “[...] relações sociais com os outros indivíduos e do intercâmbio orgânico com a natureza; enfim, a individualidade se efetiva no complexo do ser social, no mesmo processo em que a totalidade social se articula concretamente” (TASSIGNY, 2004, p. 87).

Com as palavras de Frigotto, esclarece-se ainda que

[p]ensar um sujeito fora das relações sociais ou separar o mundo da necessidade do mundo da liberdade, do trabalho, é inscrever-se numa compreensão idealista de sujeitos humanos. [...] a subjetividade produz-se dentro de processos históricos e não pode ser, portanto, entendida como algo naturalmente emanado dos sujeitos (supra-históricos). A subjetividade se materializa nas decisões históricas é ela própria um produto histórico-social. (1998, p. 30)

Tais considerações explicam que o ser social constitui-se a partir das relações recíprocas estabelecidas em seu trabalho. Então, “[...] A partir do trabalho tornou-se possível ao ser social ir além da mera adaptação passiva ao meio” (TASSIGNY, 2006, p. 31). Nesse sentido, o trabalho é fundamental na diferenciação entre “o ser da natureza” e o “ser social”, porque “[...] com o trabalho, se desencadeia, ao mesmo tempo, um mundo cada vez mais social (afastamento das barreiras naturais), convertendo-se por isso, no modelo da *práxis* social em seu conjunto” (TASSIGNY, 2006, p. 31).

Em *Ontologia do Ser Social*, Georg Lukács (1979) parte da centralidade do trabalho para explicar a concepção que dá título a sua obra. Na análise da etimologia da palavra, ontologismo (onto+logismo) se caracteriza pela compreensão do ser em seu sentido mais geral e abrangente. Disso, depreende-se que, segundo

Lukács (1979), o ser humano constitui sociabilidade originalmente através do trabalho. Em uma releitura do filósofo húngaro, Lessa afirma que “o ponto de partida da ontologia marxiana, é que “os homens, para existirem, devem ser capazes de se reproduzirem enquanto seres humanos; [...] a forma específica dessa reprodução é dada numa relação dos homens com a natureza através do trabalho” (2007, p. 47). É nessa perspectiva que a categoria trabalho emerge como elemento central do ser social.

De acordo com esse entendimento de ontológico e ontocriativo, o trabalho é um processo que perpassa todo o ser humano, constituindo sua particularidade dentre os outros seres vivos. Assim, o trabalho

[...] aparece como atividade que responde à produção dos elementos ‘necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2005, p.59)

Frigotto (2005) argumenta que o trabalho configura-se como um princípio formativo e educativo, constituindo-se não só como um direito, mas também como um dever. Conforme o autor (idem), como seres da natureza, os humanos têm necessidades que precisam ser supridas a favor de sua sobrevivência, como alimentação e proteção. Nessa condição, devem trabalhar para prover seus próprios meios de subsistência. Em síntese,

[o] trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção de seus bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2005, p. 61)

De acordo com o que foi exposto até aqui, como produção e autoprodução, o trabalho é criativo e criador. Entretanto, quando imerso em um aparato social organizado para explorar o trabalhador, exigindo-lhe que produza sempre mais, melhor e com maior rapidez, gera-se a possibilidade de se alienar o trabalhador no objeto que produz, ou seja, no resultado de seu trabalho. É o que acontece com o trabalho sob os moldes capitalistas, em que o trabalho surge multifacetado “pode

ser, ao mesmo tempo, negativo, porque possibilita a exploração e a alienação humana e, positivo, porque permite a ação humana sobre a natureza elaborando a vida”. (FERREIRA, 2009, p.92). Nas palavras de Vázquez,

[o] trabalho humano, ou seja, a atividade prática material pela qual o operário transforma a natureza e faz emergir um mundo de produtos, mostra-se para Marx como uma atividade alienada (...): criação de um objeto no qual o sujeito não se reconhece, e que se lhe apresenta como algo alheio e independente e, ao mesmo tempo, dotado de certo poder – de um poder que não tem por si próprio – que se volta contra ele. A atividade produtiva é uma *práxis* que, por um lado, cria um mundo de objetos humanos ou humanizados, mas, ao mesmo tempo, produz um mundo de objetos nos quais o homem não se reconhece e que, inclusive, se voltam contra ele. Nesse sentido, é alienante. (2007, p.122-123)

Partindo dessa discussão, na próxima seção, busca-se historicizar o capitalismo, a fim de entender o que acontece com as condições de trabalho sob sua vigência.

2.2 Entendimentos sobre o sistema capitalista e suas repercussões sobre o trabalho

No capitalismo, diferentemente de seu caráter ontológico de criar a condição humana, o trabalho pode, de maneira oposta, até causar desumanização. De acordo com tal modelo, o conceito de trabalho se amplia e complexifica já que não tem apenas como finalidade atender necessidades humanas – gerar valor de uso, como também produzir excedentes para acumulação de riqueza – gerar valor de troca. Para Marx, o valor de troca é determinado pela quantidade de trabalho contida na força de trabalho, ou seja, pelo trabalho socialmente necessário para produzir os meios de subsistência, em determinado momento histórico. (MARX, 2008.)

O valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de metabolismo social do capital. As funções produtivas básicas, bem como o controle do seu processo, foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem e aqueles que controlam. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meios de produção, entre o *caracol e sua concha*⁹ aprofundando-se a separação entre a produção voltada para o atendimento

⁹ Marx, Karl. **O Capital**, Vol.1/1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p.411.

das necessidades humano-sociais e as necessidades de auto-reprodução do capital. (ANTUNES, 2005, p.180)

O valor de troca origina-se do valor excedente que o trabalhador cria no processo de produção, o qual é denominado por Marx de mais-valia. Importa esclarecer que produto excedente e mais-valia são categorias distintas. O primeiro já existia muito antes da produção capitalista e “continuará existindo mesmo em uma sociedade sem classes, mas, neste último caso, não mais como uma relação de exploração” (OHLWEILER, 1985, p.143).

A mais-valia acontece quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, a partir da situação em que, através do salário, ela pode ser comprada ou vendida pelo capitalista, detentor dos meios de produção. De acordo com Marx, força de trabalho é “matéria convertida em organismo vivo” (2008, p. 252), em outras palavras, a capacidade humana de poder efetuar trabalho (OHLWEILER, 1995). Ohlweiler (1995) detalha o conceito tratando força de trabalho como o “conjunto das energias – físicas e mentais – que o organismo humano consome durante a realização do trabalho” (1985, p.9). De acordo com Braverman, no capitalismo,

[a] força de trabalho converteu-se numa mercadoria. Suas utilidades não são mais organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores a procura de ampliar o valor de seu capital. (1987, p.79)

O capitalista, na verdade, é o detentor dos meios de produção, os quais podem ser entendidos, de maneira sintética, como “tudo o que os homens empregam para originar bens materiais (máquinas, ferramentas, energia, matérias químicas etc.)” (TRIVIÑOS, 2008, p.52). Na obra *O Capital* (2008), traduzida para o português por Reginaldo Sant’Anna, aparece outra denominação para se referir a essa mesma ideia, “meios de trabalho”, sobre a qual Marx esclarece que

[...] além das coisas que permitem ao trabalho aplicar-se a seu objeto e servem, de qualquer modo, para conduzir a atividade, consideramos meios de trabalho em sentido lato, todas as condições materiais, seja como for, necessárias à realização do processo do trabalho. Elas não participam diretamente do processo, mas este fica, sem elas, total ou parcialmente impossibilitado de se concretizar. (2008, p. 214)

Nessa situação, o trabalho passa a ser denominado, na perspectiva marxista, como abstrato, diferentemente do concreto, produtor de coisas úteis. Segundo Marx,

[n]a produção de mercadorias, nosso capitalista não é movido por puro amor aos valores de uso. Produz valores de uso apenas por serem e enquanto forem substrato material, detentores de valor de troca. Tem dois objetivos. Primeiro, quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca. E segundo quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores os meios de produção e da força de trabalho, pelas quais antecipou seu bom dinheiro no mercado. (2008, p.220)

Na visão de Antunes (2005), o capitalismo atual propicia uma inversão da lógica da sociedade, em que o trabalho se subordina ao capital, consolidando as mediações de segunda ordem. Estas, como adequadamente sintetizam Luciano, Drabach, Peciar e Pereira (2009, p. 1); “[...] centram-se na subordinação de todas as relações sociais de produção aos imperativos de produção e reprodução do capital”, enquanto as de primeira ordem têm como fundamento a preservação e reprodução das funções vitais, individuais e societais. Isso significa que o valor de uso das coisas foi sobrepujado pelo seu valor de troca, já que as mediações de segunda ordem passaram a se constituir em elemento fundante do sistema de metabolismo social do capital, conforme argumenta Antunes (idem). Ao encontro, Frigotto explica que

[d]entro da tradição marxista, a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha da vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista. Estas relações que tipificam, para Marx, a pré-história da humanidade, cindem e esgarçam o ser humano limitando seu devenir. Nesta perspectiva, há uma mediação de primeira ordem, constituída pelo pressuposto da centralidade do trabalho como criador da condição humana, que recebe, historicamente, mediações de segunda ordem, que transformam o trabalho criador em alienação, mercadoria, força de trabalho. (1998, p.28)¹⁰

É possível considerar que o capitalismo vem assumindo duas posições clássicas que se revezam: uma concorrencial e outra estatizante. A primeira tem como principal preocupação a liberdade econômica e considera a educação como critério para o desenvolvimento da Economia, já que tem em vista atender às demandas e às exigências do mercado. A segunda apresenta características de conteúdo igualitarista-social, concebendo a educação como a forma por excelência para que aptidões e capacidades sejam desenvolvidas de forma igualitária para os seres humanos. (LIBANEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007, p. 84).

¹⁰ Segundo Frigotto “as mediações de primeira ordem dizem respeito às necessidades imperativas (historicamente variáveis) da espécie humana, que na sociedade capitalista são redefinidas pelas mediações das necessidades do capital (mediações de segunda ordem).” (1998, p.28)

Mesmo que pareçam contrárias, tais posições têm fundamentalmente a mesma origem. Ambas possuem raízes no Iluminismo, manifestadas pelo pensamento de John Locke¹¹ e J. J. Rousseau¹². As bases constitutivas tanto de uma como da outra são percebidas com maior evidência no liberalismo clássico, conservador e positivista. Porém, os critérios de liberdade econômica, eficiência e qualidade referem-se a Locke e o de liberdade, a Rousseau. Libâneo, Oliveira e Toschi (2007) mostram que essas duas tendências colaboram para que o capitalismo se adapte às mudanças constantes da realidade, em seus diferentes tempos e espaços. Elas contribuem para o entendimento de que a organização da sociedade, em moldes capitalistas, seja a única possível.

Os ideais de liberdade resultam no chamado Liberalismo, o qual, nas teorias de Estado, embasa o capitalismo incipiente, cujas bases constitutivas encontram-se no mesmo período iluminista (do século XV ao XVIII). Em síntese, o também considerado Liberalismo Social (em fases posteriores do capitalismo modificado no chamado neoliberalismo de mercado) não prevê a intervenção do Estado na Economia, diferentemente do regime anterior, o mercantilismo, em que isso acontecia.

O modelo de organização de trabalho que sustentou o sistema capitalista, durante quase todo século XX, foi o taylorista/fordista. O Taylorismo¹³ caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando-se aumentar a eficiência da empresa aumentando-se a eficiência ao nível operacional. Dal Rosso (2008) enfatiza que,

¹¹ John Locke (1632-1704) é um dos primeiros pensadores iluministas e também considerado o “Pai do Liberalismo”. O autor pensava a sociedade relacionando-a com as transformações políticas, econômicas e ideológicas que colocavam o trabalho como um dos pontos de maior destaque no processo de gestação do capitalismo. Em educação, é ele o precursor do Empirismo, segundo o qual todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro. Tal concepção foi inicialmente tratada pelo autor em *Ensaio do Conhecimento Humano* (1690), tendo percorrido o conjunto de sua obra, a exemplo de *Carta sobre Tolerância* (1690) e *Alguns pensamentos sobre a educação* (1693). (CAMBI, 1999)

¹² Jacques Rousseau (1712-1778) é considerado o “Pai da Pedagogia Contemporânea”. Começa sua carreira de escritor em 1750, com *Discurso sobre as ciências e artes*, pelo qual recebe uma premiação da Academia de Dijon. De sua produção, pode-se considerar que *Emílio* e *Contrato* são os seus escritos em que melhor se observa seu entendimento sobre educação. Dozol (2006) defende a obra rousseauiana como um verdadeiro projeto de cidadania, em que se incluem aspectos políticos, morais e educacionais, visto que também foi um dos pensadores do liberalismo clássico. (DOZOL, 2006.)

¹³ Taylorismo ou Administração Científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro estadunidense Frederick Winslow Taylor (1865-1915), que é considerado o *pai da administração científica*. Tal proposta constitui o exemplo mais nítido de um processo de elevação de intensidade de trabalho, sem que sejam necessárias alterações profundas na estrutura tecnológica existente. (DAL ROSSO, 2008, p. 56-57)

diferentemente de Marx que pensava que era a mudança técnica que conduzia à intensificação, Taylor considerava aumentar a intensidade do trabalho dentro das condições técnicas vigentes. Já o Fordismo¹⁴ é um sistema racional de produção em massa, que transformou radicalmente a indústria automobilística na primeira metade do século XX. De forma sucinta, sob a vigência de tais modelos, o processo de trabalho é pautado na produção em massa de mercadorias e estruturado conforme uma produção homogênea e vertical. De maneira pontual, Antunes esclarece que

[u]ma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista como o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, 'suprimindo' a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (2005, p.37)

Na década de 1970, no entanto, o capitalismo começa a dar sinais de colapso, revelados principalmente pelo esgotamento de dessas formas de organização. Antunes (2005) esclarece que tal crise justifica-se por uma diminuição crescente do consumo, causada pelas grandes taxas de desemprego da época. Além disso, aponta que o aumento do preço da força de trabalho, conquistado através de lutas sociais nos anos 1960, resultou na diminuição do lucro dos capitalistas. O teórico mostra que

[n]esse período vivenciamos um quadro de crise estrutural do capital, que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas a partir especialmente do início dos anos 70. Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver, segundo Mészáros, 'práticas materiais da destrutiva auto-reprodução ampliada do capital, fazendo surgir inclusive o espectro da destruição global, em vez de aceitar as restrições positivas requeridas no interior da produção para a satisfação das necessidades humanas'(MÉSZÁROS, 1995). Essa crise fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, com vistas à recuperação do seu ciclo de reprodução que afetou fortemente o mundo do trabalho. (2005, p.188)

¹⁴ Idealizado por Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company. O Fordismo mantém características centrais do Taylorismo como forma de aumentar o rendimento do trabalho, mas são aprofundadas por meio dos controles mecânicos do ritmo e da velocidade do trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p.57)

Como resposta a essa crise estrutural, o próprio capitalismo responde através do chamado neoliberalismo qual preconiza a total liberdade de mercado, um governo limitado e uma sociedade aberta concorrencial e competitiva.

A respeito da economia, no entanto, faz-se importante esclarecer que a característica de liberdade de mercado não é exclusiva do neoliberalismo, mas do capitalismo de forma geral. A identificação como “neoliberal” marcava a adesão aos princípios de livre mercado já da economia neoclássica que, segundo Harvey (2008), surgira na segunda metade do século XIX para substituir as teorias clássicas de pensadores como Karl Marx. O autor (idem) explica que os precursores do neoliberalismo se descreveram como “liberais” devido a seu compromisso fundamental com os ideais de liberdade pessoal. Segundo ele, “o pressuposto de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e de comércio é um elemento vital do pensamento neoliberal” (2008, p. 17). Assim,

[o] neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. (HARVEY, 2008, p.12)

Sobre democracia, na obra *Em Democracia contra o Capitalismo* (2003), Ellen Wood ressalta sua impossibilidade no sistema capitalista. Conforme a autora (idem), “um capitalismo humano, social, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo”. De forma sintética, o fragmento a seguir elucida seu pensamento.

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista -, mas como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende da condição jurídica civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica. E ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste a desigualdade econômica, mas a deixa fundamentalmente intacta. (WOOD, 2003, p.184)

Nesse caso, surge uma forma de democracia liberal que se tornou predominante, a democracia representativa, recém referida como parte constitutiva

importante do chamado neoliberalismo. Luce e Medeiros (2006) explicam que, nessa forma de democracia, “o eleitorado é homogeneizado e o centro do debate são as normas do processo democrático, reduzido às eleições de elites políticas” (p.16). A democracia representativa, desse modo, permite que a elite governe, em nome de uma massa populacional e de um suposto consenso.

Na verdade, a democracia é tida apenas como método, ou melhor, como meio de garantir a liberdade econômica. Trata-se, portanto, de democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária. Tal perspectiva vai de encontro a uma verdadeira concepção democrática, a participativa, em que a democracia é entendida

como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar a ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, é a concepção de a convivência humana deve ser mediada por uma ‘gramática democrática’, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, por meio do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos desejados estados de vida em sociedade. (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 16)

A respeito do Estado, Dagnino (2005) esclarece que, com a eleição de Fernando Collor de Melo em 1989 e como parte estratégica do Estado para a implementação do ajuste neoliberal, ocorre a emergência de um projeto de Estado Mínimo, uma tendência que já se fazia sentir na Inglaterra e Estados Unidos. Este se caracteriza por se isentar “progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, por meio do encolhimento de suas responsabilidades sociais e de sua transferência para a sociedade civil.” (2005, p. 47-48).

Conforme Harvey (2008), pode-se considerar que a doutrina neoliberal opõe-se fortemente às teorias do Estado Intervencionista como as de Maynard Keynes (1883-1946), que alcançaram destaque nos anos 1930 em resposta à Grande Depressão. Também chamada de Estado de Serviços ou Estado de Bem Estar Social, trata-se de uma teoria econômica, que se traduzia na proposta de um Estado interventor na economia, a fim de regularizar o ciclo econômico e evitar assim as flutuações dramáticas no processo de acumulação do capital, garantindo o crescimento da produção, o consumo, o emprego e a provisão pública das políticas sociais. Harvey esclarece que

[a]s intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo porque, de acordo com a teoria [neoliberal], o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (principalmente nas democracias) em seu próprio benefício. (2008, p. 12)

No caso da educação, por exemplo, a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia ideologicamente, um discurso de crise e fracasso da escola pública, como resultado da incapacidade administrativa e financeira de o Estado de gerir o bem comum. Desse modo, o Estado desobriga-se gradativamente da educação pública, ao mesmo tempo em que valoriza a iniciativa privada no desenvolvimento individual e social.

Inserido nesse contexto de características neoliberais, o trabalho, sobretudo nos últimos trinta anos, sofre acentuadas transformações em sua condição de atividade eminentemente social. Castells caracteriza essas transformações como um amplo processo de reestruturação marcado por:

[...] maior flexibilidade de gerenciamento; descentralização das empresas e sua organização em redes tanto internamente quanto em suas relações com outras empresas; considerável fortalecimento do papel do capital vis-à-vis o trabalho, com o declínio concomitante da influência dos movimentos de trabalhadores; individuação e diversificação cada vez maior das relações de trabalho; incorporação maciça das mulheres na força de trabalho remunerada, geralmente em condições discriminatórias; intervenção estatal para desregular os mercados de forma seletiva e desfazer o estado do bem-estar social com diferentes intensidades e ostentações, dependendo da natureza das forças e instituições políticas de cada sociedade; aumento da concorrência econômica global em um contexto de progressiva diferenciação dos cenários geográficos e culturais para a acumulação e a gestão do capital. (1999, p. 21-22)

Essas características estão em acordo com um capitalismo “[...] global, e está estruturado, em grande medida, em uma rede de fluxos financeiros” (CASTELLS, 1999, p. 499). Nesse caso, o Estado não se encontra apenas sob atuação de governos nacionais, mas está inserido em um processo de governo mais abrangente¹⁵. Não só a economia passa a ser determinada globalmente, mas as propostas para os diferentes âmbitos da sociedade, dentre elas a educação, através de organismos internacionais, uma vez que, para o neoliberalismo, a educação

¹⁵ Em educação, os organismos internacionais desempenham papel fundamental na elaboração das políticas públicas nacionais de caráter intergovernamental (Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – BIRD, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Organização da Nações Unidas – ONU, Organização Mundial do Comércio – OMC, Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para Infância – UNICEF), que possuem estreita relação aos interesses de mercado.

realiza função estratégica no desenvolvimento da economia, já que forma “recursos humanos” para a estrutura produtiva.

Essa nova configuração do capitalismo, sobretudo após o período áureo do fordismo, passando pelo Estado de Bem Estar Social, nos países desenvolvidos, chegando ao recrudescimento, com o avanço do neoliberalismo, ou o que Chesnais (1999, p. 78) denomina de mundialização do capital, em vez de globalização, aliada a todas as decorrências desses processos em relação à vida humana, acaba por gerar novas configurações também do trabalho e dos trabalhadores.

Em relação a esses, ocorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o objetivo de possibilitar que o capital volte às condições de expansão verificadas antes da crise. Assim, a hierarquia de produção é substituída pelo trabalho coletivo, pela participação, autonomia e descentralização. O modelo taylorista/fordista dá lugar ao Toyotismo. Este, como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, representa flexibilização nas relações de trabalho, resultando na horizontalidade do poder de decisão e uma atribuição de cargos mais fluída.

Dessa forma, o modelo toyotista de organização do trabalho faz que os trabalhadores passem a se responsabilizar e serem responsabilizados pelo que produzem, ratificando a idéia de que a produção de excedente depende exclusivamente do caráter inteligente da ação dos seres humanos. Assim, a fim de garantirem seus postos, os trabalhadores potencializam o dispêndio de energia e tempo para ser o mais produtivo possível. Esse processo gera intensificação, situação respaldada no discurso conformista do senso comum de que “não quer, tem quem quer”. Antunes ressalta que

[o] processo de produção toyotista, por meio dos *team work*, supõe portanto uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelos sistema de luzes¹⁶. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz (...) A apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução da maquinaria automatizada e informatizada, aliada à intensificação do ritmo do trabalho, configuraram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada do ciclo de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade. (2005, p.56)

¹⁶ “Na fábrica Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da cor laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo produtivo.” (ANTUNES, 2005, p.56)

Em outras palavras, Dal Rosso (2008) mostra que a polivalência, característica toyotista que se opõe à especialização do fordismo, implica um componente a mais na intensificação, à medida que requer um esforço adicional “de trabalho mental, conhecimento de operações diversas, sua lógica, trabalho emotivo, concentração e atenção o controle de máquinas diversas”. (2008, p.67)

Com base na concepção de trabalho proposta por Marx (2008), concebe-se que todo trabalho envolve dispêndio de energia. Dal Rosso (2008) esclarece que, quando tal projeto é executado, os sujeitos que o realizam dispensam um volume de suas energias físicas e psíquicas. Assim, a noção de que todo ato de trabalho envolve dispêndio de energia está no cerne da concepção de intensidade, a qual, dessa forma, está relacionada com a forma como é o trabalho é realizado.

No capitalismo atual, todavia, a análise da intensidade do trabalho está voltada para os resultados, transformando-se em intensificação. Conforme Dal Rosso (2008), a intensificação refere-se aos processos de naturezas diversas que resultam em gasto maior das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador como a intenção de aumentar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. O autor (idem) explica que

[q]uando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como maior número de veículos montados por dia, por pessoa etc. Quando o trabalho não é físico, mas de tipo intelectual, como no caso do pesquisador, ou emocional, como ocorre com o educador e a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade do que na quantidade de pessoas atendidas. (2008, p.21)

No livro I de *O Capital*, Marx (2008, p. 467) refere-se à intensificação do trabalho, como uma das “consequências imediatas da produção mecanizada sobre o trabalhador”, ao lado da apropriação das forças de trabalho pelo capital e do prolongamento da jornada de trabalho¹⁷. Quanto a este, o autor (idem) aponta que, sempre que acontece desmedidamente, há uma reação da sociedade que reivindica para que a jornada torne-se limitada legalmente. Porém, como um ciclo vicioso, é justamente por esse fato que o trabalho do operário se intensifica. Isso porque, em um espaço de tempo menor, precisa produzir, pelo menos, o mesmo que o fazia em uma jornada estendida. Segundo Marx (2008, p.470), “a redução da jornada cria de

¹⁷ “[...] alguns países do continente fixam um ‘tempo máximo’ durante o qual uma pessoa pode vender a sua força de trabalho. Se lhe fosse permitido vendê-la sem limitação de tempo, teríamos imediatamente restabelecida a escravatura.” (ANTUNES, 2004, p.86)

início a condição subjetiva para intensificar o trabalho, capacitando o trabalhador a empregar mais força num tempo dado.” Em síntese, como o próprio Marx explica, há uma conversão da grandeza extensiva para a intensiva. Usando as palavras de Antunes, “é exatamente isso que vem ocorrendo em praticamente todas as partes: uma maior intensidade, uma maior exploração da força humana que trabalha” (2005, p. 204). Como se pode perceber, assim, o que se nota não é o fim do trabalho, mas a retomada de índices alarmantes de sua exploração, intensificação do tempo, do ritmo do trabalho e o desemprego. Frigotto argumenta que

[a] crise do trabalho assalariado, entendida como o aumento exponencial do desemprego estrutural e precarização do trabalho, constitui-se num dos problemas políticos e psicossociais mais agudos da história humana e, ao mesmo tempo, explicita uma das contradições mais profundas deste fim de século. A classe trabalhadora que sempre lutou pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre empenha-se, hoje desesperadamente para se manter empregada mesmo à custa da perda de direitos duramente conquistados. (1998, p.14)

Como se pode perceber, os trabalhadores se submetem à intensificação a fim de garantirem seus postos de trabalho, já que estão inseridos em um contexto de desemprego, o qual se agravou a partir da década de 1990. Assim, na próxima seção, discutir-se-ão as relações de emprego e o desemprego na sociedade contemporânea, uma das interfaces negativas do trabalho no capitalismo.

2.3 Quando o trabalho se transforma em emprego e desemprego: o discurso ideológico da empregabilidade

A instabilidade crescente no mundo do trabalho, com a precarização das condições de emprego e permanência de altos índices de desemprego, devem ser relacionadas ao movimento geral do capitalismo na contemporaneidade. Isso porque, ao sofrer influências diversas, como do processo de globalização produtiva e financeira, da redefinição do papel do Estado na economia e do novo ciclo de inovações tecnológicas, surgem discursos ideologicamente compostos relativos ao nível e a “qualidade” do emprego e às condições de empregabilidade que se relacionam à atividade econômica.

Pochmann (2008) mostra que, sob o entendimento marxista, o capitalismo supõe um constante excedente de força de trabalho, pois, “quanto maior a concorrência entre trabalhadores, melhor para o modo de produção capitalista” (2008, p.197), devido à possibilidade de baixar custos na contratação de empregados. Na mesma direção, a grande concorrência contribuiria para a disciplina e subordinação da mão-de-obra na acumulação de capital. Harvey mostra que

[o] compromisso de longa data do Estado democrático liberal com os princípios do New Deal, que significava em termos gerais políticas fiscais e monetárias keynesianas, e tinha o pleno emprego como objetivo central, foi abandonado em favor de uma política destinada a conter a inflação sem medir as consequências para o emprego. (2008, p.32)

Neste estudo, entende-se desemprego, como ócio involuntário (ORGANISTA, 2006; POCHMANN, 2008), o qual pode se manifestar diferentemente na sociedade. Pochmann (2008) refere-se a dois tipos: ao desemprego aberto como a disponibilidade direta e imediata de trabalhadores às necessidades dos capitalistas; e ao desemprego oculto como as ações de sobrevivência dos trabalhadores, expressas através de trabalho eventual e/ou precário, o qual, muitas vezes, acaba sendo erroneamente caracterizado como emprego.

Vale elucidar ainda que o desemprego que afeta a população mundial na atualidade é do tipo estrutural e não conjuntural, que ocorria tradicionalmente. Este é ocasionado por crises econômicas passageiras, as quais, após superadas, estabilizam os níveis normais de emprego. Já o desemprego estrutural, que ganha dimensão crescente atualmente, não é resultado de uma crise econômica, e sim das novas formas de organização do trabalho e da produção. O desemprego causado pelas novas tecnologias, como a robótica e a informática, por exemplo; recebe o nome de desemprego estrutural. Sobre o assunto, Libâneo, Oliveira e Toschi explicam que:

[...] provavelmente, os maiores efeitos dessa revolução [tecnológica] sejam a crescente eliminação do trabalho humano na produção e nos serviços pelo uso da robótica e da informatização, o qual leva ao desemprego estrutural, à dualização crescente do mercado de trabalho (incluídos, excluídos) e à intensificação da desintegração social e da demanda por talento e por capacidades, para o desenvolvimento de atividades que exigem maior qualificação. (2007, p.65)

Tanto os países ricos quanto os pobres podem ser afetados pelo desemprego estrutural, um dos graves problemas de nossos dias. Pochmann (2008) ressalta que

[...] o desemprego conjuntural pode ser revertido mais facilmente com a elevação do ritmo de crescimento das atividades produtivas, enquanto o desemprego estrutural requer mudanças importantes no interior do padrão de relacionamento da globalização (2008, p.35)

Segundo Frigotto (1998), o desemprego estrutural da atualidade marca não apenas uma reserva de trabalhadores, mas principalmente a ideia de que esses não são necessários. O autor (idem) expõe que os avanços técnico-científicos atuais permitem que as economias cresçam, aumentem a produtividade, diminuindo vagas de emprego. Pochmann acrescenta que o “pleno emprego da mão-de-obra não é norma geral do funcionamento das economias de mercado” (2008, p.9), ou seja, a economia pode crescer e o desemprego aumentar sem que uma coisa impeça a outra.

O que muda na realidade do capitalismo atual é que o desemprego afeta a mão-de-obra como um todo. Até a década de 1980, o desemprego aberto, além de pequeno em relação ao total da população economicamente ativa, convergia para as camadas tradicionalmente identificadas “como mais vulneráveis da população ativa (jovens, mulheres, negros – todos com reduzida escolaridade)” (POCHMANN, 2008, p. 35). Hoje, porém, não há nenhum segmento social imune ao desemprego. Conforme Mézaros (2007),

[o] problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. [...] E o mais importante de tudo é que quem sofre as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas ‘desprivilegiadas’, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não-qualificados: ou seja, obviamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade. (2007, p.143)

No contexto brasileiro, tal quadro se revela de maneira intensa através de um movimento peculiar em relação ao desemprego a partir da década de 1990: o desemprego estrutural tende a convergir mais para os trabalhadores com maior escolaridade. Pochmann (2008) se refere ao fenômeno como ‘anomalia do desemprego intelectual’, já que “conforme a experiência internacional, sobretudo a

dos países desenvolvidos, que contemplam crescentes investimentos em novas tecnologias, o desemprego converge inexoravelmente para a força de trabalho com menor escolaridade” (p.42). A fim de ilustrar a situação, o autor (idem) mostra que em 2004, por exemplo, a taxa nacional de desemprego do estrato da população economicamente ativa com maior escolaridade no Brasil ultrapassou a dos trabalhadores com menos anos de estudo.

Ao reconhecer o desenvolvimento histórico do capitalismo como gerador de excedente de trabalho, é possível entender a informalidade como um tipo de uso e de remuneração no âmbito do excedente de mão-de-obra, mesmo que não se deixe de interpretá-la como desemprego mascarado ou oculto. Atualmente, com a reestruturação da produção do capitalista, as renovações tecnológicas e o avanço de desregulamentação neoliberal dos direitos sociais e trabalhistas, a informalidade constitui-se, cada vez mais, na precarização do uso e da remuneração da força de trabalho.

Mészáros (2007) considera que a flexibilidade e a desregulamentação são as duas principais situações pelas quais o trabalho se transforma negativamente na atualidade, por se apresentarem de maneira contraditória. Dagnino (2005), ao estudar as experiências contemporâneas de construção democrática em vários países da América Latina, incluindo o Brasil, percebeu que essas delineiam uma crise discursiva, que surge do encontro de dois projetos de natureza antagônica: de um lado, o projeto neoliberal e, de outro, um projeto democratizante. Ela denomina esse fenômeno de “confluência perversa” (p.45). É exatamente o que acontece com as categorias em análise. O problema é que elas podem parecer atraentes e progressistas, mas paradoxalmente incorporam aspectos relevantes das políticas neoliberais. No caso em discussão, “a ‘flexibilidade’ com relação às práticas de trabalho – que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de ‘desregulamentação’ – equivale, na realidade à implacável precarização” (idem, p.148).

Oliveira (2004) relata que alguns autores têm caracterizado como precarização das relações de trabalho as transformações que essas vêm sofrendo na atualidade. Tal fenômeno, no entanto, conforme argumenta a autora (idem), não é relativo especificamente às relações de trabalho, mas abrange principalmente as relações de emprego, “apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo de

desregulamentação da legislação trabalhista” (2004, p. 1138). O trabalho precário seria aquele

[...] que é exercido em condições de trabalho degradantes e/ou extralegais, com a exploração de sobretrabalho, exercendo atividades remuneradas sem vínculo salarial direto ou mesmo não remuneradas, bem como as diversas formas de trabalho em domicílio. (ORGANISTA, 2005, p. 43)

A fim de exemplificar a desregulamentação das leis trabalhistas, Pochmann (2008) relata que do predominate regime contratual por tempo indeterminado instituído pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o Brasil passou a conviver variados tipos de regime de trabalho assalariado, que, na maioria das vezes, permitiu a relevante diminuição do custo da mão-de-obra. O autor (*idem*) menciona que, em 1995, por exemplo, uma portaria do Ministério do Trabalho e um enunciado do Tribunal Superior do Trabalho¹⁸ favoreceram o aumento da terceirização do emprego. No caso dos professores, seu trabalho sofre relativa precarização nos aspectos relativos às relações de emprego. Oliveira (2005) mostra que o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, a desvalorização salarial, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários têm tornado cada vez mais instável e precária a situação de emprego do magistério público. No entanto, não obstante o avanço da desregulamentação e da flexibilização do mercado de trabalho no Brasil desde 1990, Pochmann (2008) aponta que a criação de novos postos nas novas modalidades de contratação foi ínfima.

Nessa mesma década, nos anos 1990, a educação é tida como principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social. O ex-ministro da educação do governo Fernando Collor de Mello, José Goldemberg afirmou que a universalização do ensino fundamental evoluiu em três décadas nas seguintes proporções: “em 1960, 45% das crianças iam à escola; em 1970, 67%; em 1980, 80%; e em 1990, 88%” (1993 apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). Aliado a isso, tem-se a noção de que o acesso à cultura escrita, letrada e informatizada seria inevitável e constituir-se-ia no único meio de ingressar ou permanecer no mercado de trabalho ou, ainda, sobreviver na chamada sociedade do terceiro milênio.

¹⁸ Importante mencionar que se trata dos documentos de números 925 e 331, respectivamente, disponíveis no site do Ministério de Trabalho e Emprego. (www.mte.gov.br/legislacao)

No mesmo contexto, o modelo de exploração anterior baseado na organização taylorista, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo – para executar tarefas repetitivas –, cede espaço a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador “com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade, para acompanhar o próprio avanço científico-tecnológico” (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2007, p. 102), o qual acontece pelos esquemas de competição requeridos no mercado global. Seria o que Franco (1995) denomina de ‘trabalhador polivalente’, com habilidades que o capacite a mudar de um trabalho para outro.

Nesse processo, fortalecem-se os discursos ideológicos da empregabilidade cuja essência é atribuir a responsabilização pelo desemprego ou pelo emprego precarizado à falta de competências e habilidades do trabalhador, desobrigando o Estado ou quaisquer outras instituições pelos processos educativos pelos quais passou esse trabalhador. Então, remetem os trabalhadores a buscar, em contínuo, modos de desenvolver as competências e habilidades requeridas em intermináveis listas divulgadas intensamente, em cursos e treinamentos que se sucedem *ad infinitum*.

Gentili (2005) explica, de certo modo, reiterando a crítica aos discursos ideológicos da empregabilidade, que mais do que conceber a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais passam a ter a função de garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que tornassem os indivíduos hábeis a competir nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. É nesse sentido que a educação básica ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos, já que tais competências seriam desenvolvidas em longo prazo. Inseridas nesse contexto, o objetivo das escolas públicas seria formar para a empregabilidade. Segundo o autor,

[a] garantia de emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de *empregabilidade como capacidade individual para disputar as limitadas possibilidades de inserção que o mercado oferece*. Na era do fim dos empregos, só a *competência empregatícia flexível do indivíduo* pode garantir sucesso no mundo das relações laborais. E essa competência deverá ser procurada na escola, embora não exclusivamente. Uma escola esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional possa ser reconhecida nas habilidades

que os seus clientes-alunos disponham para responder aos novos desafios que um mercado altamente seletivo impõe.”(GENTILI, 2005, p.89)

Diante desse contexto em que as relações de emprego não são estáveis, nem regulares ou regularizadas, alguns autores decretam o fim da sociedade do trabalho, entendendo que não seja mais o trabalho a característica fundante do ser social, em um entendimento de trabalho e emprego como sinônimos. A fim de rebater tais correntes teóricas, considera-se importante discutir, mesmo que sucintamente, esses pontos-de-vista a fim de ratificar seu contraponto através de uma breve análise da obra *O debate sobre a centralidade do trabalho* (2006), de José Henrique Carvalho Organista. Para tratar do tema apresentado no título, o livro organiza-se em seis capítulos, correspondentes ao estudo do pensamento de seis importantes teóricos do trabalho, os quais sejam: André Gorz, Clauss Offe, Robert Kurz, Ricardo Antunes, Georg Lukács e Jürgen Habermas. O objetivo é demonstrar que, apesar das configurações que adquire no capitalismo, o trabalho ainda é central na contemporaneidade, conforme também se está buscando demonstrar neste estudo.

Organista (2006) mostra que tais pensadores, cada um de uma maneira, tratam das transformações no mundo do trabalho apontando diversas manifestações que se referem à discussão sobre a centralidade da categoria trabalho e do fim da centralidade política dos trabalhadores, como, por exemplo, o processo de trabalho, o mercado de trabalho e a ação coletiva, além de, certamente, das suas consequências na dinâmica da vida social; questões as quais serão melhor discutidas na continuidade deste texto. Os teóricos apontam, no entanto, que as mudanças no trabalho poderiam estar acabando com sua centralidade em duas direções complementares entre si:

O fim da centralidade do trabalho como atividade ordenadora e fundadora de identidades coletivas significaria, a perda da dimensão subjetiva do trabalho enquanto categoria constituinte e constituidora de modos de agir, sentir e pensar, enfim de uma conduta moral socialmente reconhecida; a segunda, a diminuição de postos de trabalho fundada na regulamentação e no assalariamento, estabelecendo-se como tendência uma desconstrução desse processo, através de novos padrões de trabalho. (ORGANISTA, 2006, p.11).

André Gorz (1982), por exemplo, defende que a situação mencionada no excerto acima, leva à conclusão de que “a economia não tem mais necessidade do trabalho de todos e de todas” (GORZ, 1988 apud Organista, 2006, p. 37). Dessa

forma, para ele, o trabalho não pode servir de fundamento à integração social. Porém, Gorz entende erroneamente trabalho como sinônimo de atividade assalariada, como pode ser identificado no fragmento a seguir:

No sentido contemporâneo do termo [trabalho], não se confunde nem com os afazeres [...] nem como o labor, por mais penoso que seja [...] nem com o que empreendemos por conta própria [...] Pois a característica mais importante desse trabalho – aquele que ‘temos’, ‘procuramos’, ‘oferecemos’ – é ser uma atividade que se realiza na esfera pública, solicitada, definida e reconhecida útil por outros além de nós e, a este título, remunerada. É pelo trabalho remunerado (mais particularmente, pelo *trabalho assalariado*) (grifo nosso) que pertencemos à esfera pública, adquirimos uma existência e uma identidade sociais. (GORZ, 2003, p.21)

Organista (2006) diagnostica que, principalmente nos últimos quarenta anos, as grandes transformações sofridas pelo trabalho, reveladas pelo “processo de diminuição de emprego estável e assalariado, do desemprego, do trabalho precário, como fim da utopia do crescimento” (2006, p. 10), constituem-se em argumentos para que alguns autores decretem o fim de sua centralidade. No entanto, o estudioso defende que essas razões seriam baseadas no entendimento equivocado de trabalho e emprego como sinônimos, “parecendo esquecer que o segundo é uma construção histórica e o primeiro é uma condição ineliminável da existência humana.” (2006, p.10)

Nesse contexto, parece óbvio que, ao contrário de se estar presenciando o fim do trabalho, nota-se que o capital conseguiu diversificar as formas de explorá-lo, através de flexibilidade, precarização, subemprego, informalidade, *part time*. O capitalismo não está abolindo o trabalho. Ele está, isso sim, utilizando-se da força do trabalho de forma diferenciada.

Além disso, o argumento da centralidade do trabalho na contemporaneidade confirma-se na experiência empírica do cotidiano, de que, quando se é rotineiramente perguntado sobre “O que você é?”, busca-se saber o que se faz, qual o trabalho que realiza. Assim, ratifica-se a concepção de que “o trabalho não é só uma forma de subsistência, ele opera, também, um modelo de reconhecimento mútuo, ou seja, é também pelo trabalho que os sujeitos se reconhecem como agentes moralmente aceitos (ORGANISTA, 2006, p.20).”

Na próxima seção, busca-se discutir implicações do quadro mostrado até aqui para o entendimento de classe e, em seguida, relacioná-lo à educação e ao trabalho dos professores especificamente.

2.4 Classe social dos professores: a classe-que-vive-do-trabalho

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que classe social não é algo estático, como o foram, na Idade Média, os estamentos, as castas. Entende-se que as classes sociais são resultantes não somente de fatores econômicos, mas de fatores culturais que determinam a pertença, sendo que, uma vez lhe atribuída uma classe, pode haver movimentos interiores ou exteriores, mantendo a mobilidade e a variabilidade social.

Em *Democracia contra o Capitalismo* (2003), obra já mencionada, Ellen Wood dedica um capítulo para a discussão de classe a partir da análise de *A pobreza da teoria*¹⁹ (1978), de Edward Palmer Thompson²⁰ (1924-1993). Nesta obra, o historiador conceitua classe como *processo e relação* em contraste ao entendimento de classe como *localização estrutural*. Wood (2003) explica que esta concepção baseia-se em teorias convencionais de “estratificação”, a qual denomina de ‘modelo geológico’, em que cada classe corresponde a “uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios econômicos como renda, oportunidades de mercado ou ocupação” (2003, p.73). Em oposição a esta, ao se entender classe como *relação e processo*, parte-se de um conceito sócio-histórico, “[...] classe como uma relação entre apropriadores e produtores, determinada pela forma específica em que, citando Marx, ‘se extrai a mais valia dos produtores diretos’”. (2003, p. 73)

Ao analisar as diferentes fases da humanidade, Marx mostrou que sociedades e discursos são permeados por uma ideologia que fortalece a dominação de uma classe social sobre outras, tendo como base as relações de trabalho. Ohlweiler explica que

¹⁹ Tradução feita por mim. Ellen Wood (2003) utiliza-se da edição THOMPSON, E. P. **The Poverty of Theory and the Other Essays**. London: Merlin Press, 1978.

²⁰ “Foi um historiador britânico da concepção teórica marxista e é considerado por muitos como o melhor historiador inglês do século XX. Seus estudos atenderam às diversas partes da história, principalmente da história social. Da história do trabalho à história da cultura inspirou pesquisas originais sobre sindicalismo, partidos, movimentos sociais, escravidão, campesinato, crimes, motins, entre outros. Thompson interroga o neoliberalismo, os estudos feministas e o marxismo ortodoxo. Esteve empenhado em recuperar a experiência empírica, fazendo uma experimentação ligada à análise do contexto. Procurou substituir a base- superestrutura pela análise da consciência da classe operária, fincando suas raízes no que podemos chamar de marxismo culturalista.” (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Palmer_Thompson. Acesso em setembro de 2009)

[a] cisão da sociedade em classes antagônicas teve como corolário a configuração de interesses irreconciliáveis separando não-trabalhadores e produtores diretos, os quais se manifestam na forma de luta de classes. A luta de classes, na sua origem, é uma luta que se trava em torno da apropriação de excedente, na qual a classe exploradora trata de apossar-se de todo o produto excedente e, se as condições o permitirem, ainda de uma parte do produto necessário, ao passo que a classe exploradora trata de obter integralmente o produto necessário. (1985, p.49)

Em outras palavras, ao encontro do pensamento de Marx (2008), considera-se que o trabalho, sob a égide do capitalismo, gera divisão na sociedade: proprietários e não-proprietários, burgueses e proletários. Os primeiros têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas sua força de trabalho. Bensaïd (1999, p. 148) ratifica: “não há classe senão na relação conflitual com outras classes”. São classes sociais, portanto, antagônicas. Na polêmica que sustentou com Proudhon²¹, na obra *A miséria da filosofia* (2007), o conceito teórico de classe social foi formulado por Marx da seguinte forma:

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, de que assinalamos apenas algumas fases, essa massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que ela defende se tornam interesses de classe. Mas a luta de classe com classe é uma luta política. (2007, p. 154)

Vladimir Ilich Ulianov (1870-1924), o Lênin, pertencente ao que se considera a terceira fase²² do marxismo, apresenta uma concepção de classe, que se tornou bastante conhecida (OHLWEILER, 1985), também apontando o modo de produção como fator determinante na configuração das classes. Segundo o pensador,

[a]s classes são grandes grupos de pessoas que se diferenciam uma das outras pelo lugar que ocupam num sistema de produção historicamente determinado, pelas relações que contraem com respeito aos meios de

²¹ Pierre-Joseph Proudhon (1809 -1865) foi um filósofo político e econômico francês, foi membro do Parlamento Francês, e também o primeiro autoproclamado anarquista. É considerado um dos mais influentes escritores anarquistas. As idéias de Proudhon eram opostas ao liberalismo. Segundo Proudhon, o homem deveria abandonar a condição econômica e moral baseada na sujeição a outros homens - que levaria à desarmonia social. A nova sociedade deveria apoiar-se no mutualismo, uma forma de cooperação baseada em associações, sem o poder coercitivo do Estado. (Fonte: GUÉRIN, D. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1997).

²² Triviños explica que, “na evolução do marxismo, podemos assinalar uma primeira fase, representada por Marx; uma segunda, na qual trabalham Marx e Engels, e uma terceira etapa que, em geral resume as contribuições de Lênin. O quarto período na existência do marxismo, que seria o contemporâneo, apresenta várias tendências, mas as principais são as soviética e a chinesa, que reclamam para si a continuação genuína das ideias de Marx.” (2008, p.49)

produção (relações em grande parte, são estabelecidas e fixadas em lei), por seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pela maneira e a proporção segundo as quais obtêm a parte da riqueza social de que dispõem. (LENIN, 1972 apud OHLWEILER, 1985, p. 48)

Diante dessa explicação, compreende-se que, para o proletário, o trabalho é sua mercadoria, está à venda, como se fosse separado de seu corpo e resulta em um salário que lhe garante sobreviver. Na venda de seu trabalho, relaciona-se com o capitalista e, nesta medida, conforma as classes sociais: quem possui a força de trabalho e quem possui o capital; proletários e burgueses.

Em contrapartida, “nem a sociedade nem o setor capitalista da mesma se dividem clara e abertamente em perfeitos burgueses e perfeitos proletários” (ENQUITA, 1991, p.46). É inegável que a sociedade capitalista atual é constituída por uma estrutura de classes sociais muito mais complexa. Em estudo sobre proletarização e sindicalismo dos professores no período da ditadura militar (1964-1985), Ferreira Jr. e Bittar (2006) explicam que isso acontece “não só porque [a sociedade] incorporou as classes sociais das relações pré-capitalistas de produção, mas sobretudo, porque engendrou uma vasta e heterogênea composição social das classes médias que se situam entre a burguesia e o proletariado fabril.” (2006, p.55).

Em relação à classe média, Marx e Engels (1978), no Manifesto Comunista, determinaram que essa seria composta por “pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos e camponeses” (p.182). Porém, pautados na obra *A nova classe média*, de Wright Mills, Ferreira Jr. e Bittar (2006) alegam que há uma nova composição para classe média, ou uma nova classe média. Essa apresentaria em sua composição “trabalhadores de escritórios, supervisores, técnicos, funcionários, públicos e privados, *professores* [grifo meu], intelectualidade científica e cultural, estudantes universitários, microempresários de serviços e extratos da população urbana pauperizada.” (MILLS apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p.57)

Percebe-se que os professores estão inseridos no que foi considerado por Mills a nova classe média. No entanto, Hypolito (1997) identifica que, na constituição histórica do trabalho dos professores no Brasil, existem fases²³ delimitadas, o que

²³ Em artigo produzido em parceria com Brittes e com a autora deste estudo, Ferreira (2009) ressalta que as fases apresentadas não são necessariamente excludentes entre si, já que podem se interpenetrar de modo a conviverem em algumas épocas. É o caso da época republicana, por exemplo, em que leigos, clero e funcionários do Estado são os professores disponíveis nas escolas brasileiras. Ainda hoje, mesmo raramente, encontram-se esses tipos de profissionais, os leigos, em um espaço semelhante, principalmente nos locais recônditos do país.

torna difícil determinar uma posição social definitiva para esse grupo. Sinteticamente, pode-se delinear que, primeiro, na época colonial, era o professor padre, distinto do restante da população por sua vocação; segundo, o professor leigo, dedicado ao ofício de ensinar, ao lado dos padres e da Igreja; no período imperial, o surgimento do professor como assalariado; na República, o professor como funcionário do Estado; nas últimas três décadas, a perda do prestígio da profissão e do prestígio social, em consequência. Aliado a essas transformações ao longo do tempo, a classe social dos professores pode ser entendida como flexível, ao passo que está sujeita à mobilidade; e contraditória, devido a suas próprias divisões internas, pois professores universitários e primários, por exemplo, não se encontram na mesma condição social (HYPOLITO, 1997).

Os professores, como grande parte dos trabalhadores assalariados, produzem seu sobretrabalho, da qual se apropriam seus empregadores. O entendimento de classe trabalhadora, no entanto, é diferente da concepção tradicional inferida a partir dos estudos de Marx (uma vez que a sua obra foi interrompida justamente quando trataria das classes sociais). Para o teórico, a classe trabalhadora seria centralmente constituída pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles, segundo Marx, que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2005). Antunes esclarece que

[h]oje ela engloba também o conjunto de trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização do capital e de criação da mais-valia. (...) Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. (2005, p.197)

Na obra *Adeus ao proletariado* (1982), André Gorz defende, como o próprio título sugere, o fim da centralidade do trabalho na vida contemporânea e denomina aqueles que possuem emprego como atividade provisória, acidental e contingente, como a 'não-classe-de-não-trabalhadores', que pode ser entendida como contrária ao proletariado tradicional. Formalmente, a definição de classe trabalhadora era "a

classe que, nada possuindo senão sua força de trabalho, vende essa força ao capital em troca de sua subsistência” (BRAVERMAN, 1987, p. 320).

Ricardo Antunes escreve *Adeus ao trabalho?* (1999) para estabelecer um contraponto a Gorz. Na obra, propõe outra denominação e configuração para a classe proletária: ‘classe-que-vive-do-trabalho’ (2005), aquela “dos que vivem da venda da sua força de trabalho” (2005, p.196). A denominação abarca uma “noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p. 52), que inclui:

[...] aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva. (ANTUNES, 2005, p. 52)

Percebe-se que Antunes (2005) insere também os desempregados na classe-que-vive-do-trabalho. Isso porque tais trabalhadores não estão sem emprego por escolha, também têm necessidade de vender seu trabalho como forma de subsistência, assim como os que estão empregados. No entanto, aqueles se encontram em tal condição, muitas vezes, devido a um processo educativo desprivilegiado, a qual não dá conta de atender às crescentes exigências do mercado.

Os professores em geral são prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, que convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Assim, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção; entende-se que os professores pertencem à classe-que-vive-do-trabalho (com base em Antunes, 2005).

Nesse caso, os professores passam a pertencer a uma classe social “ainda mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada do que aquela que predominou nos anos de apogeu do taylorismo e do fordismo” (ANTUNES, 2005, p. 52). Isso porque a fragmentação que caracteriza esses processos, em que o trabalhador é destinado ao exercício de uma única ocupação ao longo de sua existência, é substituída por um conjunto de tarefas mais abrangentes que exigem conhecimento do conjunto do trabalho, o qual vai muito além da aula.

Como se pode perceber, discutir a classe social dos professores implica entender a classe social dos trabalhadores em geral em um contexto macro. Isso porque a educação, que não se explica e não se compreende por si só, precisa ser entendida em seu efeito de totalidade, numa visão de conjunto entre sociedade e momento histórico. Portanto, para se compreender a educação é preciso antes de tudo, compreender a sociedade e o seu desenvolvimento na história, conforme se buscará fazer na seção seguinte.

2.5 O capitalismo e a Educação na atualidade

Em todas as sociedades a educação é um dos mais efetivos instrumentos de controle social. Os seus discursos de pretensão socializadora, em geral, conduzem mensagens que legitimam uma ordem social vigente. Além disso, muito tem se discutido sobre a(s) função(ões) da educação na sociedade. Se ela apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar toda a sociedade. Neste contexto, que se faz necessário historicizar a Educação a fim de entendê-la e transformá-la.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em março de 1990, representou a tentativa de uma orientação para as reformas educacionais dos países pobres e populosos do mundo: educação para equidade social. Oliveira (2004) mostra que, para cumprir o compromisso estabelecido de expandir a educação básica, os países em desenvolvimento tiveram que pensar estratégias de elevação do nível de atendimento às populações sem, contudo, aumentar na mesma proporção os investimentos. A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos de sobrevivência.

Conforme já referido, não só nos anos 1990, mas nos últimos quarenta anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização e gerência do trabalho – pós-fordismo -, e das políticas econômicas neoliberais. É nesse contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por

organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. No Brasil, a nova regulação das políticas educacionais pode ser percebida através da

[...] centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p. 1130)

Na Constituição Federal de 1988, há indicações consideradas como necessárias na gestão educacional, com vistas a imprimir-lhe qualidade. Do conjunto dos dispositivos constitucionais sobre educação, é possível inferir que essa qualidade diz respeito ao caráter democrático, cooperativo, planejado e responsável da gestão educacional, orientado pelos princípios arrolados no artigo 206 do documento. Entre estes, colocam-se a garantia de um padrão de qualidade do ensino e a gestão democrática deste (Brasil, 1989), posteriormente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira²⁴ (LDB), n. 9394/96.

Hypolito (2008) ressalta que tais documentos surgem em um contexto em que o sistema público vinha sendo acusado de ser ineficiente e o Estado Social, nessa situação, mostrando-se incapaz de resolver os problemas da educação pública. Assim, considerou-se mister a adoção de critérios que pudessem melhorar a qualidade e a eficiência do sistema, “daí a necessidade de implantação de um modelo baseado naquilo que é ‘eficiente’ e obtém ‘sucesso’: o mercado”. (HYPOLITO, 2008, p.3). Nessa perspectiva, a transferência de pressupostos da organização das empresas para organização escolar revelou-se como a grande panaceia.

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra ‘qualidade’ é

²⁴ Importante mencionar que esta LDB surge após vinte cinco anos de vigência da anterior, a LDB 5692 de 1971.

ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, conforme Hypolito esclarece.

No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (HYPOLITO, 2002, p.278)

Vieira (2005) analisa o termo gestão como resultante das políticas, que postas em prática, acabam por revelar as intenções do Poder Público. Porém, um aspecto que precisa ser destacado é a compreensão equivocada de que a(s) política(s) se concretiza(m) exclusivamente como iniciativa do Estado. É comum se entender o Poder Público como única instância de formulação política. Porém, conforme explica a autora (2005, p.58), “é na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – a sociedade política e civil – que se definem as formas de atuação prática, as ações governamentais e, por conseguinte, se trava o jogo das políticas sociais.” Assim, tornam-se objeto de análise da política educacional as iniciativas do Poder Público em diferentes instâncias e espaços, abrangendo desde a sala de aula, as escolas até os planos de educação.

Oliveira (2003) ressalta que as políticas de gestão na educação passam a ocupar lugar estratégico na tarefa de organizar os sistemas de ensino, de acordo com as demandas do mercado de trabalho dentro do modo de produção adotado, no caso o neoliberal. Hypolito explica que

[de] um lado, [o Estado] preconiza um estado fraco por onde justifica toda a ineficiência do que é público, apontando culpados para a crise da escola, tais como a ineficiência administrativa, a centralização financeira, a desprofissionalização docente, os sindicatos, etc. Como solução apresenta a submissão da escola pública às regulações do mercado incentivando formas gerenciais baseadas nos modelos pós-fordistas, e descentralizando aspectos administrativo-financeiros em nome da autonomia escolar. De outro, preconiza um estado forte que exerce controle centralizado sobre aspectos fundamentais do cotidiano escolar, tais como a definição do currículo nacional; programas de formação docente articulados à Mídia [...] (2008, p.10)

Machado (2006) aponta que, nas políticas educacionais, a gestão das escolas e dos sistemas de ensino (gestão escolar e educacional, respectivamente) tem sido permeada predominantemente por aspectos financeiros, em detrimento da igualdade e da ampliação democrática das condições e das oportunidades educativas para todos. Segundo o autor (idem), tal perspectiva transforma-se em reformas educativas que focalizam a gestão, a qualidade, a avaliação, tendo como principal finalidade a adaptação às tendências tecnológicas atuais, dos mercados e da sociedade do conhecimento. Dessa forma, tais reformas reduziriam “a aprendizagem humana e os processos educativos à formação de hábitos, atitudes e competências voltados ao mercado e à sociedade de consumo”. (MACHADO, 2006, p.164) Em relação ao tema, Wood (2003) mostra que isso muito se deve a maneira como o ‘político’ e o ‘econômico’ se relacionam no capitalismo.

[...] às formas pelas quais a apropriação e a exploração capitalista realmente dividem as arenas de ação política e econômica, e transformam certas questões políticas essenciais – as lutas pela dominação e exploração que no passado sempre estiveram umbilicalmente unidas ao poder político – em questões claramente ‘econômicas’. Na verdade, essa separação ‘estrutural’ talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital. (2003, p.27)

Ao encontro, Hypolito²⁵ explica que as políticas neoliberais, de forma hegemônica, reduzem as políticas educacionais a políticas de gestão, resultando em efeitos negativos na educação, isso porque as soluções para alcançar a dita “qualidade” da educação têm sido, de forma geral, orientadas por “choques de gestão” que buscam tornar o investimento público menos oneroso e mais eficiente. Segundo o autor,

[...] a história recente da Educação brasileira é um cardápio de novos programas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, através de ações gerenciais visando à melhoria da *qualidade do ensino*. Para construir esse discurso hegemônico, a educação pública sofreu e sobre ataques sistemáticos de ineficiência. *A precária formação do professorado é atribuída como uma das causas e como grande responsável pelo declínio da qualidade.* (grifo meu)

Para Gramsci (apud OLIVEIRA, 2003, p. 17), “um sistema hegemônico é uma sociedade capitalista na qual os capitalistas exploram com o consentimento dos

²⁵ O artigo, em que se encontra essa discussão, encontra-se sem data no endereço eletrônico em que foi encontrado. Fonte: <http://www.isecure.com.br/anpae/16.pdf>. Acesso em agosto em 2009.

explorados, sendo que esse consentimento não significa ausência de força”. Segundo o pensador (1971), a hegemonia se forma com a supremacia de determinado grupo ou classe social e sua liderança moral e intelectual na sociedade civil. A ideologia liberal buscou separar o Estado da sociedade civil, afirmando que a atividade econômica pertence a ela, e o Estado não deve intervir nem regulá-la. Mas se ambos são parte do mesmo, então, segundo Gramsci, “deve estar claro que o liberalismo também é uma forma de regulação estatal, introduzida por meios legislativos coercivos” (1971, p. 160). Hegemonia e sociedade civil são, portanto, dois conceitos interdependentes e devem ser pensados de forma conjunta.

Nessa situação, para se tornar hegemônico, um pensamento precisa fundar ou proteger uma ordem que seja universal em sua concepção, mas que, em parte, seja compatível com seus interesses específicos. Conforme Cox (1993), um importante mecanismo de universalização de normas da hegemonia mundial são as organizações internacionais. Através delas são incorporadas as regras que facilitam a expansão de ordens mundiais hegemônicas, legitimando ideologicamente as normas desta ordem. Ao mesmo tempo, elas mesmas são produto da hegemonia de um Estado dominante, e são capazes de facilitar a cooptação de elites dos países periféricos, e absorver idéias contra-hegemônicas.

Oliveira (2005) observa que a literatura nacional e internacional sobre o tema da política e administração escolar evidencia certa generalização nos programas de reforma educacional da última década que tomam a escola como unidade do sistema, transformando-a em núcleo de gestão e do planejamento. Ao encontro, Azevedo (1997) identifica que as reformas educacionais²⁶ operadas mundialmente têm em comum a busca pela melhora das economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva,

[...] estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas.

²⁶ O vocábulo reforma antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações de claro sinal involutivo e antidemocrático. (BORON, 1999)

A autora (2005) também destaca que programas em âmbito nacional que se referem diretamente às escolas, sem a mediação dos órgãos intermediários do sistema, têm sido frequentes nas reformas implementadas nos últimos vinte anos, tanto no sentido de financiamento de ações quanto no sentido de avaliação de resultados. Tais iniciativas vêm associadas ao incentivo à administração por objetivos, ao estímulo à pedagogia de projetos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando o que Ball (2002), criticamente denomina de performatividade escolar.

As políticas neoliberais para a educação têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, por intermédio da promoção de mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. (BALL, 2002)

Ao tratar sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Lopes (2009) destaca que a supervalorização dos exames faz parte do que vem sendo chamado de 'cultura da performatividade'. Segundo essa perspectiva, o conhecimento tem mais importância pelo seu valor de troca²⁷ (por capital econômico ou cultural) do que pelo de uso. É como se ir à escola servisse apenas para conseguir um bom emprego. De acordo com essa lógica, as escolas que melhor se posicionam nos *rankings* são as que têm mais chances de proporcionar sucesso aos seus alunos.

Dessa maneira, os processos de reestruturação educacional, propostos pelas políticas de gestão neoliberais, têm um forte impacto sobre o trabalho dos professores. Ball (1998) alerta que esse processo transforma os administradores dos sistemas de ensino e os próprios gestores e professores das escolas ao papel de principal veículo do novo gerencialismo.

[...] O movimento de reformas que acontece nos países da América Latina nos anos 1990, estabelecendo uma nova regulação²⁸ das políticas públicas

²⁷O valor de troca, nesse caso, origina-se do valor excedente que o trabalhador cria no processo de produção, o qual é denominado por Marx de mais-valia. Importa esclarecer que produto excedente e mais-valia são categorias distintas. O primeiro já existia muito antes da produção capitalista e “continuará existindo mesmo em uma sociedade sem classes, mas, neste último caso, não mais como uma relação de exploração” (OHLWEILER, 1985, p.143). A mais-valia acontece quando a força de trabalho se transforma em mercadoria, a partir da situação em que, através do salário, ela pode ser comprada ou vendida pelo capitalista, detentor dos meios de produção. Tais categorias já foram tratadas na seção 3.2 deste estudo.

²⁸ De acordo com Barroso (2005), o conceito de regulação é bastante polissêmico. No entanto, aqui pode ser entendido como o “controle de elementos autônomos mas interdependentes e, neste

educacionais, traz consequências significativas para a organização e a gestão escolares, que, conforme resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar inclusive, sua natureza e definição. (BALL, 1998)

Ao encontro, Hypolito argumenta que

[a]s rápidas mudanças provocadas pela globalização e pelas modificações econômicas globais e locais têm afetado o trabalho docente e não são, como muitos poderiam pensar, mudanças cosméticas somente. Mas elas estariam tornando o trabalho docente mais complexo e difícil, mais do que um trabalho extensivo e sobrecarregado. Certos autores pensam que o trabalho docente deve ser encarado como um trabalho de alto grau de complexidade, assim como outras profissões, e que deve ser julgado pela complexidade das tarefas. (2002, p. 7)

Uma das formas de gerência do trabalho, que tem influenciado o ambiente escolar e o trabalho de ensinar, é o que se denomina modelo gerencialista, como uma das bases importantes do projeto neoliberal para a educação. Hypolito (2002) explica que, como parte desse projeto, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados novos processos de reestruturação educativa. Conforme o autor,

É neste contexto que as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam reconstruir a hegemonia conservadora e a conseqüente legitimação da lógica do mercado. No entanto, a hegemonia de classe exige do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante. Em outras palavras, requer um consenso por parte de quem sofre ou aplica tal hegemonia. (2002, p. 276),

Nessa situação, há que se destacar o caráter paradoxal das políticas de gestão. Pautadas numa concepção de gerencialismo econômico que visa ao fortalecimento do capitalismo neoliberal, apesar de representar uma conquista interessante, ela traz novas exigências para os professores. Nesse caso, fica evidente que as consequências de tal modelo no contexto escolar têm como foco o trabalho dos professores, já que este se amplia, englobando, além da aula, outras atividades, o que evidencia a transposição da organização de trabalho toyotista para o contexto escolar, dificultando que os professores entendam qual seja realmente o seu trabalho conforme se busca elucidar a seguir.

sentido, é usado, por exemplo, em economia, para identificar as intervenções de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a ação dos agentes econômicos.”

2.6 Um trabalho em específico: o trabalho dos professores

Acredita-se que, ao tratar sobre o trabalho dos professores, a questão é saber que trabalho é esse, identificando sua natureza e seu objeto. Em acordo com Ferreira (2009), o trabalho dos professores é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em contextos políticos e culturais, acontecendo continuamente, na aula (em suas mais diversas configurações), prática social que lhe é atribuída. Essa produção, que só acontece na interação mediada pela linguagem, é, portanto, subjetiva (porque só acontece quando demandada pelos sujeitos do processo de aprender) e subjetivante (porque acaba por constituir quem aprende, imprimindo-lhe um modo de pensar, de ler o mundo e de interagir).

Sabe-se que o trabalho genérico, como foi exposto anteriormente, conforme Marx (2008) é um trabalho “indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade”, pois é o elemento central na produção humana. Todavia, quando surgem as relações de trabalho entre os seres humanos, surge também a necessidade de interação entre esses sujeitos, ou seja, a linguagem faz-se necessária para que os seres humanos discursivem suas ações, interagindo entre si.

Constituindo-se em um modo de os professores garantirem suas condições de existência, o trabalho configura-se “[...] no capitalismo, em uma das suas formas de expressão” (2002, p.82). Nesse sentido, Kuenzer (2002) pondera que a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, “[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. (KUENZER, 2002, p. 82) O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica uma “[...] transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível” (KUENZER, 2002, p. 82), em acordo com as demandas e “[...] necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

Um aspecto a ser ressaltado a respeito do trabalho dos professores é a ‘autonomia’, que se apresenta de modo contraditório, afastando-se substancialmente do entendimento como parte constitutiva fundamental do trabalho dos professores.

Isso porque, diante das políticas neoliberais de gestão, os professores veem-se forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções. Oliveira (2007) aponta que esses profissionais recebem tais exigências como avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. No entanto, a sobrecarga de atividades e a maior responsabilização por parte dos professores sobre os destinos da escola e dos estudantes não são acompanhadas de melhor remuneração, parecendo que ele “paga o preço” por sua autonomia que acaba sendo relativa. Hypolito destaca que

[c]onsiderando o trabalho docente e sua histórica reivindicação por autonomia, as políticas neoliberais para a educação, à medida que dissimulam sua arbitrariedade e violência características, estabelecem formas de controle mais sutis e potencialmente mais cooptadoras dos agentes educacionais e, no limite, da própria comunidade que a cerca. (2002, p.276)

Isso significa que, ao mesmo tempo em que existem proposições de aumento da autonomia escolar, objetivando o fortalecimento do trabalho dos professores e seu poder sobre o trabalho pedagógico, ocorre uma centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico, que definem muito mais o conteúdo e a forma daquilo que os professores e as professoras devem ensinar. Em outras palavras, há um paradoxo: há de um lado, um discurso de autonomia da escola, o que aparentemente poderia indicar um fortalecimento do trabalho dos professores; de outro, há um rígido controle pedagógico, bastante centralizado, que é a própria negação da autonomia.

Portanto, essas políticas [neoliberais], visam cooptar os/as próprias agentes do ensino e convencê-los de sua (in)capacidade mercadológica, isto é, convencê-los de que a eficiência e a produtividade – sinônimo de qualidade – de seu trabalho devem ser definidas pelos indicadores do mercado. (HYPOLITO, 2002, p.278)

Neste contexto educativo, os professores têm vários tipos de trabalhos individuais e pouco tempo para estar com os colegas em seu ambiente de troca. Todavia, conforme destaca Ferreira (2007), a educação e, mais especificamente, o trabalho dos professores, implicam necessariamente interação entre sujeitos. A autora destaca que, contrariamente ao discurso ideológico da empregabilidade, anteriormente referido, se tornar profissional significa mais que apenas competências, requer também a integração entre um grupo de trabalhadores, cuja

característica comum é o objeto de trabalho, no caso, o conhecimento. É necessário que haja reflexão sobre e para o trabalho que acontece sobre e a partir do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2007).

O isolamento e o excesso de trabalho, aliados a uma condição financeira desfavorável, acabam por determinar uma situação que foi denominada, em educação, originalmente por Michael Apple (1995) como intensificação do trabalho. Em estudos posteriores ao de Apple (1995), Hargreaves descreve tal fenômeno da seguinte maneira:

[...] um processo em que os docentes têm que responder a pressões cada vez mais fortes e consentir com inovações crescentes sob condições de trabalho que, na melhor das hipóteses, se mantêm as mesmas e que, na pior situação – mais comum entre nós, vão se precarizando cruelmente. (1998 apud HYPOLITO, PIZZI, VIEIRA 2008)

Hypolito, Pizzi e Vieira (2008) apresentam uma série de fatores que caracterizariam o processo de intensificação, como falta de tempo para descanso na jornada de trabalho e sensação crônica e persistente de sobrecarga de trabalho que sempre parece estar aumentando. No trabalho dos professores no contexto neoliberal vigente, parece não acontecer a conversão das grandezas intensiva e extensiva relacionadas à intensificação, discutidas anteriormente, pois muitos professores têm a jornada de trabalho estendida e, simultaneamente, sua carga de trabalho também é ampliada.

Nessa situação, os professores veem-se aprisionados em um cotidiano estafante e ainda sentem-se desmotivados pelas más condições de trabalho em que predominantemente se inserem. Assim, assoberbados e fisicamente cansados, os professores encontram-se impossibilitados de realizarem com qualidade a mais legítima de todas as tarefas, a aula. Ao negligenciá-la, acabam por se desconhecem como tais, já que é no espaço-tempo aula que se identificam e são identificados como professores.

Desse modo, tornam-se simples cumpridores de tarefas que entram e saem da sala de aula sem ter tempo de refletir prévia ou posteriormente sobre o que ocorre nela e que consequências isso vai trazer para o estudante. Parece que chegar à sala de aula e abrir o livro em qualquer capítulo, dando continuidade à aula que já não mais se lembra e propor exercícios que nem resolveu previamente acaba sendo comum e o máximo possível. Para Ferreira,

Trabalhar e cumprir tarefas, do ponto de vista da humanização, são antagônicos, por isso, que as políticas educacionais inspiradas no discurso do capital, supervalorizam a necessidade da harmonia da equipe, ao mesmo tempo em que endeusam a autonomia, acabam por acirrar o desconforto dos professores que, devido à carga horária intensificada, à precarização das condições de trabalho, quando muito, conseguem, e regozijam-se nisso, cumprir suas aulas, expressando discursivamente esse cumprimento através de uma expressão bastante reveladora: 'dei aula' (2009, p.91)

Esse quadro afeta sobremaneira os professores e possibilita um novo debate sobre os encargos a eles impostos. Hypolito (2008) explica que a reestruturação do trabalho dos professores, de natureza toyotista, afeta não só seus “corpos, mas também seu emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação” (2008, p.11). Ferreira assinala que

[é] preocupante o fato de os professores não só viverem a intensificação do seu trabalho, mas, por processos subjetivos, consequentes desta situação, se auto-intensificarem como modo de buscar acompanhar e responder às exigências. (2009, p.94)

Isso indica que o modelo gerencialista que vem sendo implantado nas políticas educativas visa a não apenas um novo modelo de gestão escolar, mas também a uma forma de gestão dos processos subjetivos. É nesse sentido que os processos de intensificação, situados em uma relação espaço e tempo já reduzidas, tornam-se processos cada vez mais intensos e passam a ser modelos baseados na auto-intensificação. (HYPOLITO, 2008)

Nessa situação, o trabalho dos professores se, por um lado, é, na contemporaneidade, o modo de pertencer a uma classe profissional, de se incluir socialmente; por outro, é um modo de pertencer a uma condição humana desfavorável, na medida em que exige esforço demasiado, controla a utilização do tempo e exaure.

Existe muita polêmica em relação à materialidade ou não do trabalho dos professores e, em consequência, se trata de um trabalho produtivo ou improdutivo²⁹. Na perspectiva marxista, o trabalho dos professores pode ser considerado como não-material, através da percepção que esse não possibilita que haja separação

²⁹ Um exemplo de texto que aborda esta questão é “Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise”, de Álvaro Hypolito, publicado na revista **Teoria & Educação**, n.4, de1991.

entre o produtor de seu produto. Por outro lado, há estudiosos, como Sá (1986), que alegam que a principal mudança no trabalho dos professores é justamente a possibilidade de separação entre o produto e o processo de produção. Segundo o autor (1986 apud HYPOLITO, 1991), “a aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o ‘pacote’ didático é um dos exemplos”.

Este estudo pauta-se em Enguita (1991) para afirmar que

A velha discussão entre marxistas sobre se os docentes são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos” carece inteiramente de sentido. Em primeiro lugar, porque desde o momento em que, como assalariados do setor privado, permitem a seus empresários embolsarem uma quantidade de dinheiro superior ao que lhes custam, já produzem uma mais-valia, independentemente de que o resultado de seu trabalho seja um bem ou um serviço (ENGUITA, 1985); quanto aos do setor público, não podem produzir nem deixar de produzir mais-valia porque não produzem valor, já que o setor público não produz para o mercado. Em segundo lugar, ainda que fosse ao contrário isso não modificaria suas condições de trabalho nem suas relações sociais de produção. A categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização. (ENGUITA, 1991, p.50)

Contudo, não se pode ignorar que

[...] em termos de educação é inegável que é possível a introdução de tecnologias que excluam, inclusive, a figura do professor fisicamente presente (Saviani admite essa introdução), através das máquinas de ensinar, do tele-ensino, instruções programadas (computador) etc.; quando isso não ocorre (principalmente pela dificuldade de material) há outras estratégias bastante comuns que, se não excluem o professor, reduzem a sua atuação a um trabalho desqualificado, através do simples livro didático, da fragmentação do trabalho, dos especialistas etc. (HYPOLITO, 1991, p.10)

De qualquer forma, ratifica-se o entendimento de que os professores “são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, estes seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo” (FERREIRA, 2007, p.1). Essas características, nesse caso, limitam a realização do trabalho segundo o modelo capitalista, já que

[...] passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que convençam o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice de sua própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal,

vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e autonomia, neste caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (KUENZER; CALDAS, 2007, p.5)

Mesmo assim, o trabalho dos professores está organizado de modo a não mais privilegiar a produção individual e livre, gerando a condição de trabalhadores coletivos (contratados por uma escola, uma comunidade, uma pessoa). Isso resultaria em profissionais proletarizados na educação, cujo trabalho reafirma a condição. Determinante de uma desvalorização social paulatina, o fato de se tornar proletário determinaria um novo perfil do profissional da educação e o estabelecimento de outro lugar, em relação ao que, até então, configurava-lhe.

No entanto, vale ressaltar que os professores não deixam que o processo de destituição da autonomia e do controle pedagógico de seu trabalho aconteça sem alguma resistência, “o professor luta para não perder sua autonomia e não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho” (HYPOLITO, 1991). Nesse caso, passam a se inserir em uma situação ambivalente e contraditória: pertencem à categoria dos profissionais? Dos proletários?

Na busca por esclarecer tais questionamentos, a próxima seção objetiva discutir a pertença profissional dos professores, valendo-se da discussão sobre o embate entre os processos de profissionalização e proletarização do trabalho dos professores.

2.7 À procura de pertença profissional

A divisão do trabalho é o mais antigo princípio do capitalismo e corresponde ao parcelamento do trabalho a operações limitadas, permanecendo até a atualidade como princípio fundamental da organização industrial. Esse princípio, no entanto, diferencia-se do necessário parcelamento de tarefas na sociedade, a qual resulta nas diversas profissões. Esta divisão, comum a todas sociedades, é denominada por Marx de divisão social do trabalho.

O pensador estadunidense Harry Braverman (1920-1976), na obra *Trabalho e Capital Monopolista*, dedica um capítulo para discutir exclusivamente tal distinção. O

autor (1987) ressalta que a divisão social do trabalho em especialidades produtivas é característica inerente ao trabalho humano, enquanto, no capitalismo, é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado. Assim, segundo o pensador,

[e]nquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão do trabalho na sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (1987, p. 72)

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que profissão é uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é uma lista de atributos de base, definidos em sentido determinista. Entretanto, ao realizar amplo estudo sobre a noção de ‘profissão’ proposta por diversos autores (POPKEWITZ, 1992; SAVARD, 1999; ALTAREJOS, 1998; IMBERNÓN, 1998), Veiga (2005) chega a seis características que seriam essenciais para que um(a) trabalhador(a) constitua-se como profissional, as quais sejam: o conhecimento especializado, a formação em nível superior, o prestígio social, o controle de qualidade, um código de ética e a autonomia. A propósito, a autora destaca que “é praticamente unânime o reconhecimento da característica de autonomia para distinguir as profissões de ofícios ou das ocupações” (2005, p. 25).

Muitos estudiosos têm analisado a docência ante a ambiguidade entre a profissionalização e a proletarização, sendo que merece destaque o artigo de Mariano F. Enguita (1991), “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, em que este estudo se pautará predominantemente para a discussão do dilema posto. Nesse caso, de antemão, é importante esclarecer que

[o] termo “profissionalização” não se emprega aqui como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade, formação e outros traços associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo “proletarização”, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril. (ENGUIITA, 1991, p.42)

De acordo com a perspectiva marxista, a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores nesta sociedade e seu lugar como profissionais. Conforme Kuenzer, o trabalho pedagógico é o “[...] conjunto das práticas sociais

intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais” (2002, p. 82). Portanto, a gestão do pedagógico por parte dos professores está inserida no processo mais amplo de gestão e revela-se um movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre a crença e a prática, entre a presença e a ausência de reflexão.

Pautando-se nesses pressupostos, entende-se o processo de subjetivação dos professores não como exaurida em si, mas como uma fase de identificação do ser e sua relação com o meio. Dessa forma, a ação neste meio, considerando suas possibilidades e suas características, como assinala Ferreira, já é atitude de sujeito, “um indivíduo que assume o seu lugar enquanto ser, dentro do seu meio e age” (2007, p.221). É por isso que, na individuação, as formas de se tornar sujeito e constituir autonomia estão muito próximas. De acordo com a autora,

[...] estar no mundo em relação com os outros, com o Outro, implica estar ciente de ser-em-si-mesmo, ser indivíduo, um indivíduo social, mas singular e singularizado a partir de processos historicamente constituídos. Por isto, o tornar-se sujeito implica necessariamente individualizar-se, tornar-se autônomo inicialmente. (2007, p. 221)

Nota-se que a autonomia constitui-se em importante elemento na formação do ser-em-si-mesmo dos professores, mas, de forma alguma, indica isolamento, total independência, já que supõe contato com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, a concepção de ‘autonomia’, apresentada por Luce e Medeiros (2006), parece complementar tal entendimento:

A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o reconhecerá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes poderes de influência, internos e externos. (LUCE; MEDEIROS 2006, p.21)

O processo de reflexão deve ser analisado como a capacidade de centramento em si, de pensar sobre si e sobre o mundo, a fim de se alcançar a autonomia. É nesse processo que os professores se caracterizam como tais, na medida em que se diferenciam e, ao mesmo tempo, interagem com o meio. Essa singularização consolida-se na elaboração e produção da aula, a qual “produzida e

significada no coletivo, é realizada individualmente, tendo os professores sua profissionalidade como referência.” (FERREIRA, 2007, p. 224)

Fundamentando-se nessa discussão, conclui-se que a autonomia é elemento fundamental no processo de profissionalização dos professores, sendo sua perda, ao contrário, fator desencadeador de proletarização. A fim de ratificar tal entendimento, vale destacar a concepção de ‘categoria profissional’ posta por Enguita (1991). O autor descreve grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Enfatiza que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são totalmente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. Por outro lado, para Enguita, proletário é justamente aquele “trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva”. (1991, p.43)

A partir desse entendimento, o processo de funcionarização dos professores, a partir do período da República, constitui-se em importante aspecto na discussão sobre profissionalização e proletarização do magistério. De acordo com Nóvoa (1991), é necessário compreender tal processo como um projeto sustentado tanto pelos professores, como pelo Estado: aqueles visando a se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; este procurando estabelecer o controle da instituição escolar. Nas palavras de Nóvoa,

[o]s docentes devem ser vistos sob a dupla perspectiva da integração e da autonomização: de um lado, eles estão submetidos a um controle ideológico e político, ditado notadamente pelo fato de que “um servidor do Estado não deve se opor ao Estado”; por outro, eles têm os meios necessários à produção de um discurso próprio. Ora, como o escreve Pierre Bourdieu, produzir um discurso próprio implica transformar a coerção em adesão “livre”, esta última tornando-se o “refúgio” da primeira. (1991, p.124)

Os professores, diante do exposto, apresentam características tanto de um grupo profissional, como da classe operária. Assim,

[c]onstituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de

trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. (ENGUIITA, p.43)

Conforme Enguita, para sua proletarização, contribuem “seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (1991, p. 49). Entretanto, existem também outros traços que vão de encontro a essa tendência e, conseqüentemente, a favor de sua profissionalização. Enguita (1991) ressalta que o mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente,

que não se presta facilmente à padronização, à fragmentação extrema das tarefas, nem à substituição da atividade humana pela das máquinas — ainda que esta última seja tão cara aos profetas da tecnologia —. Outros fatores relevantes, que com efeito vão na mesma direção, são a igualdade de nível de formação entre os docentes e as profissões liberais, a crescente atenção social dada à problemática da educação — ao menos a longo prazo — e a enorme importância do setor público frente ao privado. (1991, p. 49-50)

Veiga (2005) ressalta que a evolução do conceito de profissão encontra-se marcada pelas transformações sociais e econômicas ocorridas no contexto da educação histórica. A autora salienta que a “profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos, entidades diferenciadas e atores diversos”. (2005, p.24).

Vale ressaltar, de antemão, que a categoria “identidade”, assim como a de “profissão”, é concebida como uma construção social, e, portanto, não pode ser conceituada a priori. Existem muitos estudos que abordam a identidade profissional docente, a partir de diferentes enfoques, vários deles tratados nesta pesquisa, tais como: natureza do trabalho dos professores, sua classe social e gênero. Também se discute o tema desde a situação ocupacional dos professores, considerando suas posições conforme seu trabalho na escola.

Na verdade, quando se trata dos professores, não se pode falar em identidade, mas em identidades, já que se está se referindo a um grupo bastante heterogêneo, conforme se buscou mostrar na seção anterior. O artigo “As identidades docentes como fabricação da docência” (2005), de autoria de Garcia,

Hypolito e Vieira, como o próprio título sugere, versa sobre essa constatação, tornando-se base para a discussão que se apresenta neste espaço. Dessa maneira, pode-se afirmar que é

marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão - certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente -, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54)

Uma abordagem importante, destacada por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), alerta sobre as políticas de representação que fundam os discursos transmitidos por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado, pode-se considerar que hegemonicamente. Segundo os autores,

[e]sse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem, a experiência que podem ter de si próprios. (2005, p. 47)

Por outro lado, as identidades docentes não se reduzem ao que dizem os discursos oficiais. Os professores “negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções.” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p 47). De qualquer forma, existe uma característica docente que é comum a todos (as) professores (as), o ensino, ou seja, as identidades são construídas em serviço, na prática, compreendida na sua relação indissociável com a teoria, na práxis. Então,

[p]or identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 48)

A partir do exposto, optou-se pela categoria “pertença profissional” em vez de “identidade (s) docente(s)”, já que esta pesquisa investiga os contextos dos(as) egressos(as) do Curso de Letras-Ingês, que não necessariamente encontram-se inseridos no mundo do trabalho como professores. Além disso, partindo-se da ementa do Curso³⁰ percebe-se que, mesmo em se tratando de graduação em licenciatura, o (a) formado(a) no Curso encontra-se habilitado a atuar em diferentes contextos profissionais, não somente em escolas, podendo, dessa forma, considerar-se como profissional de Letras e não exatamente professor(a). Finalmente, entende-se que o processo de construção da(s) identidade(s) docente (s) seja posterior ao de pertença profissional. Este dar-se-ia no âmbito compreendido entre a graduação e a inserção ou não no mundo do trabalho.

Na continuidade deste estudo, utilizar-se-á da metodologia e da fundamentação elaborados até aqui, a fim de se realizar o processo de coleta e análise de dados, visando ao alcance dos objetos traçados. Importante mencionar, que no levantamento teórico das categorias trabalho, emprego, profissão, classe social e o contexto neoliberal; a bibliografia sobre o caso específico dos professores de língua inglesa revelou-se escassa e, alguns casos, nula. Tal quadro demonstra a necessidade de pesquisas sobre o tema, acabando por ressaltar a relevância desta a qual deve prosseguir a fim de constituir tal particularidade temática.

³⁰ Apresentada no capítulo de Metodologia, no item 2.1- Contexto e Sujeitos de Pesquisa

3 EM BUSCA DA PRÁXIS: TEORIA E PRÁTICA NA ANÁLISE DE DADOS

*Que não se apaguem com palavras as entrelinhas.
Clarice Lispector*

Neste capítulo, serão analisados os dados coletados nas entrevistas com os(as) egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da UFSM a fim de se alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa. O principal dispositivo de análise, conforme explicitado na Metodologia, será a Análise de Conteúdo. Nesse caso, optou-se por apresentar os passos percorridos no tratamento dos dados, nesta parte do trabalho, e não somente no capítulo de Metodologia, já que esses constituem a AC e, por isso, as conclusões a que se chegar serão consequências das escolhas realizadas nessas fases, próprias dessa perspectiva, as quais se implicam diretamente. Assim, a organização do capítulo dar-se-á de forma a explicitar as três principais etapas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010), desenvolvidas nesta investigação cronologicamente. A primeira seção tratará sobre os procedimentos realizados na pré-análise e a segunda sobre aqueles desenvolvidos na análise propriamente dita, constituída pela exploração do material e pela interpretação. Esta parte também se valerá do referencial teórico apresentado no capítulo 2.

3.1 A pré-análise

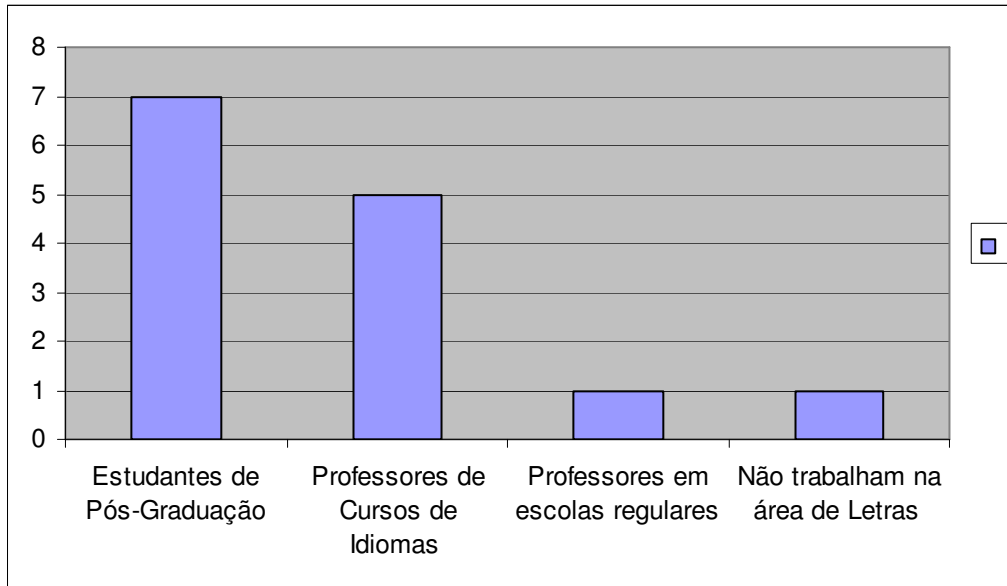
A pré-análise é a fase de organização propriamente dita, em que se desenvolvem as primeiras intuições sobre os dados coletados, de modo a levar a “um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. (BARDIN, 2010, p. 121). Esta etapa constitui-se de basicamente cinco passos: 1) a leitura flutuante, 2) a escolha de documentos, 3) a formulação de hipóteses e objetivos, 4) referenciação de índices e elaboração de indicadores e 5) a preparação do material.

De acordo com Bardin (2010), tais passos não precisam ser seguidos linear e cronologicamente. No caso desta pesquisa, iniciou-se pelo último. Entrevistas, mesmo que semiestruturadas, como no caso aqui, resultam em falas relativamente espontâneas. São, na verdade, uma encenação daquilo que a pessoa vive(u), sente(iu) e pensa (ou) sobre o assunto sobre o qual é interpelada, estando a subjetividade, portanto, bastante presente, através do próprio sistema de valores e de representações, emoções, afetividade e afloração do inconsciente (BARDIN, 2010). Logo após realizadas as entrevistas deste estudo, procedeu-se a sua transcrição integral, a qual buscou contemplar, dessa forma, tanto as informações linguísticas (expressão da linguagem verbal) como a paralinguística (anotação dos silêncios, hesitações, perturbações das palavras e de aspectos emocionais como riso, dentre outros), conforme pode ser observado no apêndice E. Para isso, utilizou-se das normas propostas por Marcuschi (2001), na sua obra *Análise da Conversação*, a qual discute a importância dos aspectos linguísticos e não linguísticos em uma interação verbal (ANEXO B).

Na escolha do material, optou-se pela utilização da integralidade dos dados coletados nas quatro entrevistas, os quais passaram a constituir o *corpus* da pesquisa, entendido como “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2010, p. 122). Essa decisão buscou, inicialmente, atender ao critério de pertinência. Partindo da análise dos objetivos propostos, entendeu-se que a totalidade dos dados obtidos era adequada enquanto fonte de informação, acabando também por atender ao critério da exaustividade.

O *corpus* selecionado, no entanto, representa uma amostra do universo inicial. Essa amostragem leva em conta o quesito da homogeneidade do grupo de sujeitos pesquisados, lembrando Bardin: “um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que um universo homogêneo” (2010, p.123). Dos(as) quatorze licenciados(as) com que se obteve contato, observou-se que a maioria ou trabalha em curso de idiomas ou cursa pós-graduação (mestrado ou especialização), conforme demonstra o gráfico a seguir. Isso mostra que a pesquisa atendeu ao critério da representatividade, pois três sujeitos estudados cursam pós-graduação e um é professor em curso de idiomas. Além disso, a identificação dos espaços ocupados pelos egressos(as) do Curso de Letras-Ingês acaba por atender a um dos objetivos específicos desta pesquisas.

Gráfico 2 - Egressos (as) do Curso de Letras-Inglês e o mundo do trabalho



Fonte: AMARAL; FERREIRA, 2010, com base em dados coletados com egressos(as) do Curso de Letras-Inglês da UFSM

Realizados esses encaminhamentos, partiu-se para leitura flutuante das entrevistas transcritas, quando se estabeleceu o primeiro contato com os dados em conjunto. Conforme mencionado na Metodologia, nesta fase, ainda não foram levantadas hipóteses, baseando-se em uma técnica da AC, a análise da enunciação (AE), para qual apenas se chega a constatações depois do estudo formal do discurso, o qual será realizado na próxima etapa. Isso porque, de acordo com a AE, a leitura deve ser tanto em nível sintagmático, como paradigmático, isto é, não acontecer só superficialmente, em nível de palavras e frases; mas também no nível do não-dito, das entrelinhas. Dessa forma, a leitura flutuante configurou-se como a tentativa inicial para referenciação de índices e, conseqüentemente, elaboração de seus indicadores.

Na avaliação das transcrições, pela frequência e relevância para os objetivos traçados, determinaram-se os índices abaixo que são indicadores de estados emocionais subjacentes dos(as) entrevistados(as), representando o grau de assertividade sobre o que expressam. Tratam-se dos índices:

- de certeza – palavras e modos de falar;
- de incerteza – palavras que se encaixam semântica ou gramaticalmente no eixo da dúvida, como: verbos no futuro do pretérito, advérbios de dúvida;

- de aproximação e distanciamento – uso de diferentes pronomes: eu, tu, você, nós.
- retidos – como, por exemplo: hã, frases interrompidas, repetição, gaguez e sons incoerentes.

Também foram levantados índices temáticos. Quanto ao que indicam, parte-se do princípio de que o tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido. Os temas “trabalhar em escola” e “autonomia”, por exemplo, apareceram em todas as entrevistas, revelando-se importantes para os locutores.

A seguir, apresenta-se o andamento da análise.

3.2 Exploração e tratamento de dados para interpretação

Pode-se considerar que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa para o conteúdo de uma comunicação. Para que fosse objetiva, esta pesquisa buscou uma definição precisa das categorias de análise, de modo que ficasse clara sua relação com a perspectiva marxista e, conseqüentemente, com o tema e objetivos do estudo. Para que fosse sistemática, foi necessário que o total de conteúdo relevante fosse analisado com relação a todas as categorias significativas; porque, para a AC, a quantificação permite obter informações mais precisas e objetivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo. Na fase de exploração de material, buscou-se organizar os dados sistemática e objetivamente conforme esses critérios.

Ghiglione e Matalon (1997) distinguem os tipos de procedimentos realizados na AC, considerando-os abertos ou exploratórios e fechados. Os primeiros são aqueles que não apresentam “categorias pré-definidas, tendo por isso um carácter puramente exploratório. Os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido”. (GHIGLIONE; MATALON, 1997, p. 210). Os últimos são os que fazem intervir categorias pré-definidas, anteriormente à análise propriamente dita. A análise está associada a um quadro empírico ou teórico, do qual se formulam as questões da entrevista. Depois se comparam os textos produzidos à luz do quadro fixado para se chegar a uma particularização.

Esta análise, portanto, por estar baseada em um quadro teórico previamente elaborado, utiliza-se de procedimentos fechados. As categorias diretamente relacionadas ao marxismo e, certamente, aos objetivos propostos servirão como critérios para decomposição e organização do material coletado nas entrevistas. Bardin (2010) explica que as características de um discurso precisam ser comparadas com outros discursos. Dessa forma, esta parte da análise será organizada a partir das categorias fundamentais levantadas a partir das questões realizadas nas entrevistas, os quais sejam: trabalho, classe social, profissão/profissional, além, é claro, daquelas que aparecem com frequência, que constituirão índices temáticos. Serão organizadas em quadros comparativos a fim de que sejam visualizadas mais facilmente suas semelhanças e diferenças.

É importante mencionar que os(as) participantes desta pesquisa serão tratados(as) por pseudônimos na análise, os quais sejam: Denise, Fabrício, Fernando e Patrícia.

3.2.1 Desenvolvimento da análise

O primeiro questionamento da entrevista buscava identificar se os(as) egressos(as) estavam trabalhando como professores de Língua Inglesa. As perguntas seguintes dependiam dessa resposta, já que foram diferentes em caso positivo ou negativo, conforme ilustra o roteiro de perguntas no APÊNDICE C. Apenas uma dos três sujeitos entrevistados trabalha como professora, sendo que outros são bolsistas de programas de Pós-Graduação, mesmo assim essa se concebe, conforme suas palavras, “muito mais que professora, uma pesquisadora”. (QUADRO 1).

Vale destacar que a busca pela formação continuada deve-se, em muito, aos esquemas de competição requeridos no mercado global. Nesse processo, fortalecem-se os discursos ideológicos da empregabilidade cuja essência é atribuir a responsabilização pelo desemprego ou pelo emprego precarizado à falta de competências e habilidades do trabalhador, desobrigando o Estado ou quaisquer outras instituições pelos processos educativos pelos quais passou esse trabalhador. Então, remetem os trabalhadores a buscar, em contínuo, modos de desenvolver as

competências e habilidades requeridas em intermináveis listas divulgadas intensamente, em cursos e treinamentos que se sucedem *ad infinitum*.

Os trechos a seguir são representativos do modo que os(as) egresso(as) sentem-se em relação ao mercado de trabalho:

Quadro 1 - Visão que os(as) egressos(as) possuem de si em relação ao mundo do trabalho

| | |
|----------|--|
| Denise | <p>Considero-me empregada ((entrevistada sinaliza aspás)), porque recebo um auxílio financeiro pra desenvolver meu projeto de pesquisa ... porque::: prestar contas. POR CAUSA DISSO, também me considero uma trabalhadora, já que a atividade intelectual é trabalho tão importante quanto qualquer outro.</p> <p>Atualmente... eu me sinto como estudante de Letras em processo de formação continuada. Acho que, para me sentir realmente uma professora, falta a inserção no mercado de trabalho.</p> |
| Fabrício | <p>Não, porque eu não posso, eu não posso ter vínculo, eu não posso ter vínculo com nenhum...</p> <p>Esse é o meu trabalho.</p> <p>É REMUNERADO, por bolsa... da X.</p> |
| Fernando | <p>... Eu tô numa classe bolsista, agora. Eu to num limbo. Né... Eu me considero, na verdade, um desempregado, com a SORTE de estar sendo fomentado: ... por um órgão de pesquisa, né? Mas eu me considero um desempregado.</p> |
| Patrícia | <p>Olha, eu acho que eu sou todos os sujeitos, na verdade, né. Eu me considero mais uma pesquisadora do que uma:: trabalhadora, né. Até porque eu posso realizar dentro da minha sala de aula pesquisa. Eu posso transformar o meu trabalho num objeto de investigação. ... EM DETERMINADOS MOMENTOS, você se sente uma trabalhadora, na maioria das vezes uma professora, muito mais que professora, uma pesquisadora. Mas isso tem também a ver com o fato que eu tô num ambiente de pesquisa.</p> |

A formação continuada, de certa forma, tarda a inserção dos(as) egressos(as) no mundo do trabalho, os(as) quais, na situação de bolsistas, não conseguem caracterizar sua situação em relação a ele. Isso pode ser percebido através de alguns índices linguísticos e não linguísticos que indicam dúvida, tais como: verbos (acho, acredito), prolongamentos de vogais e pausas. Além disso, Fernando

expressa verbalmente se sentir como se estivesse “num limbo”. Literariamente, limbo é um lugar intermediário entre o paraíso e o inferno. Trazendo para a realidade estudada, é como se o sujeito senti-se em um lugar transitório, ainda não definitivo, por isso que não considera como seu. Nesse caso, não há o sentimento de pertença à profissão.

Quanto a receber apoio financeiro para estudar, Fernando ainda declara se sentir privilegiado, “ter sorte”. Receber bolsa é também o motivo que leva Denise a se sentir empregada. Nesta situação, esse incentivo é concebido como um salário, ou seja, vende-se o trabalho, no caso manifestado através de produção intelectual, em troca de um retorno financeiro que é seu sustento enquanto estudam. No entanto, considera-se tal condição não exatamente como emprego. Usando a denominação de Pochmann (2008), trata-se de um desemprego oculto, ou seja, aquele em que, diferentemente do aberto, não há disponibilidade direta dos sujeitos às necessidades do capitalista, mas, de qualquer forma, trata-se de uma condição instável e transitória.

É interessante perceber que Denise sente-se como trabalhadora, por considerar seu trabalho intelectual, realização de pesquisa, como trabalho propriamente dito. Nessa condição, poder-se-ia considerar este tipo de trabalho como não-material, já que não há possibilidade de separação entre o(a) produtor(a) e o seu produto. Focando no trabalho dos professores, alguns estudiosos alegam que a principal mudança é justamente a possibilidade de separação entre o produto e o processo de produção. Segundo Sá (1986 apud HYPOLITO, 1991), “a aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o ‘pacote’ didático é um dos exemplos”.

De qualquer forma, ratifica-se o entendimento de que os professores “são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, estes seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo” (FERREIRA, 2007, p.1). Essas características, nesse caso, limitam a realização do trabalho segundo o modelo capitalista.

Ainda sobre a pós-graduação, os sujeitos a entendem como uma forma de qualificação que permitirá buscarem outras possibilidades de trabalho que não em escolas, públicas ou particulares. Isso se justifica pela desvalorização salarial dos

professores nesses espaços e também pelo desprestígio docente perante a sociedade, acabando por enfatizar a heterogeneidade da classe docente.

Ao encontro, Oliveira (2005) mostra que o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, a desvalorização salarial, a perda de direitos trabalhistas e previdenciários têm tornado cada instável e precária a situação de emprego do magistério público. Além disso, não obstante o avanço da desregulamentação e da flexibilização do mercado de trabalho no Brasil desde 1990, Pochmann (2008) aponta que a criação de novos postos nas novas modalidades de contratação foi ínfima.

As concepções dos(as) licenciados(as) podem ser observadas nos fragmentos a seguir:

Quadro 2 - Egressos(as) do Curso de Letras-Ingês e a atuação em escola

| | |
|----------|---|
| Patrícia | Não, é bem assim, ó, digamos ... (ininteligível) é não. Mas se eu estivesse em uma escola pública, eu estaria trabalhando muito mais e ganhando muito menos. E considerando que o meu salário saindo da faculdade, sem experiência nenhuma foi aquele... tá bom. Não |
| Denise | que eu queiro ficar assim pro resto da minha vida, né? ((risos)) Mas ... diante de outras E uma pena que esse exercício seja tão problemático, porque isso afasta boa parte dos coisas, tá bom. |
| | estagiários daquele contexto. Esse é o meu caso... ,aliás, pretendo aumentar minha |
| Fabrício | qualificação pra não precisar dar aula em escolas. Eu acho que eu posso dizer . Hoje em dia um professor de escola pública, ou estadual, ganha no MÁXIMO, com quarenta horas, dois mil? Isso aí numa cidade como Santa Maria é muito difícil de viver. Tem FAMÍLIA . Isso aí (ininteligível) classe média? Não:: eu acho que não são unidos porque:: justamente o que tá acontecendo é um declínio da busca por/ pela nossa, pela nossa profissão. As pessoas ... geralmente, professor, ah, tu vai ser professor? Né, então, não, isso só causa desunião, daqui uns anos pode ser que haja um declínio dos professores, um declínio no número de professores. Então... eu ACHO que é uma classe BEM desunida, vai ter que chegar em um nível CRÍTICO que vai FALTAR PROFESSOR , o governo vai ter que dar alguma medida, alguma medida, tipo uma bolsa com um outro nome dessas, sabe... pra::o professor. |
| Fernando | E se tu for perguntar nesta entrevista que a gente tá fazendo pra... jovens, o que vai fazer quando sair da faculdade? e/les não sabem... né. Alguns vão ser tradutor, embora não façam bacharelado, alguns querem ser pesquisadores, mesmo sem saber o que é pesquisa ainda. Eu me vejo com as mãos amarradas, é:: eu não consigo pensar, infelizmente... eu entrei na faculdade, pensando em pesquisa . Né?! Profissional di LÍNGUA INGLESIA, na minha opinião... é aquele que trabalha... que tá:: passando fome, aspas né, dando um monte de aula, no coleginho. AGORA, depois que ele é absorvido, ele se elitiza, mas também não é mais professor di língua inglesa, NE |

O discurso revelado nos excertos anteriores acaba por demonstrar a percepção dos sujeitos em relação à heterogeneidade docente. Na continuidade da entrevista, eles(as) deixam claro, por exemplo, que professores universitários e em escolas não pertencem a mesma classe, devido à diferença salarial entre essas categorias, dificultando a definição da classe social dos professores, se esses forem pensados em conjunto. No entanto, é relevante esclarecer que se entende que as classes sociais são resultantes não somente de fatores econômicos, mas de fatores culturais que determinam a pertença, sendo que, uma vez lhe atribuída uma classe, pode haver movimentos interiores ou exteriores, mantendo a mobilidade e a variabilidade social.

Quadro 3 - Classe social dos professores

| | |
|----------|---|
| Denise | Média baixa e média, acho. Há enormes diferenças salariais entre professores do ensino público e particular, de cursinhos e universidades. |
| Fabício | ... ((silêncio prolongado)) É muito complicado, classe média, por que classe MÉDIA, qual é o parâmetro para dizer o que é classe média? Eu acho que eu posso dizer . Hoje em dia um professor de escola pública, ou estadual, ganha no MÁXIMO, com quarenta horas, dois mil? Isso aí numa cidade como Santa Maria é muito difícil de viver. Tem FAMÍLIA. Isso aí, pra mim, é classe trabalhadora. Isso é a grande maioria esmagadora. Agora, vamos tirar, por exemplo, os doutores. Os professores doutores que conseguiram entrar em uma universidade. Daí, claro, consegue melhorar o nível de vida, mas também não é algo também algo fora do comum. |
| Fernando | Olha, professor di INGLÊS é trabalhador, né? É: BASE di pirâmide, porque a partir da hora, eu vejo assim a partir da hora que o profissional di língua inglesa, que também é profissional di letras, é absorvido por uma faculdade, ele vira pesquisador. |
| Patrícia | ...Classe social, de forma geral, de a, b, c, d ::: seria pela questão salarial, acho que seria o quê? d. Classe trabalhadora, né? Seria d. Ao mesmo tem:po, os profissionais que estão a meu la::do, intelectualmente, não seriam de modo nenhum, um A mais, mais, mais, né? Então é complicado. Se fosse financeiramente, tu:: é a rapa do tacho. Se você considerar intelectualmente, tu tá na elite. Então, nós seríamos meio termo. Então, depende o que tu considera para classificar esta classe. |

Os professores em geral são prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, que convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Assim, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por assalariados que não possuem os meios de produção; este trabalho apóia-se em Antunes (2005) para considerar os professores como pertencentes à classe-que-vive-do-trabalho, aquela “dos que vivem da venda da sua força de trabalho” (2005, p.196). A denominação abarca uma “noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p. 52)

Organista (2006) diagnostica que, principalmente nos últimos quarenta anos, as grandes transformações sofridas pelo trabalho, reveladas pelo “processo de diminuição de emprego estável e assalariado, do desemprego, do trabalho precário, como fim da utopia do crescimento” (2006, p. 10), constituem-se em argumentos para que alguns autores decretem o fim de sua centralidade. Os discursos dos(as) egressos (as) revelam que estão ou estiveram submetidos a processos de flexibilização, desregulamentação e intensificação de seu trabalho. Além disso, somente uma entrevistada não realiza(ou) trabalhos informais, na maioria próprios da formação em bacharelado, como demonstra o quadro a seguir.

Quadro 4 - Egressos(as) do Curso de Letras – Inglês e o trabalho precarizado

| | |
|-----------|--|
| Denise | Eu desenvolvi algumas atividades informais como:: aulas particulares de leitura e conversação |
| Fabrcício | Ah , eu realmente. Eu geralmente faço revisão de artigos , já fiz tradução de artigo pra, pra pra doutorado, já fiz ... resumo. Cobrei, cobrei. |
| Fernando | Já trabalhei como professor di inglês aqui em Santa Maria. Trabalhei uns:: cinco anos, mas sempre como como estagiário. Em Santa Maria, a gente tem aquela política di não assinar carteira pra professor di língua inglesa. Âh. Eu só trabalhei durante a graduação, né, foi durante a graduação. Tinha entre:: 20 e 30 horas semanais. Ganhando bem: menos que um professor mesmo. Sempre como estagiário. Já fiz também, já dei aula particular. Abstracts, já fiz bastante. Tradução. Na verdade, eu sou membro da Associação Brasileira de Tradutores, né?! Então, eu trabalho para algumas empresas como free-lancer di vez: em quando como tradutor em X. Só que hoje em dia, mais abstracts para amigos que pedem. |

| | |
|----------|--|
| | Nesse caso, não remunerado. |
| Patrícia | Não, não. C: Certo. E qual é tua carga horária de trabalho? P: VINTE E SETE. |

Ao reconhecer o desenvolvimento histórico do capitalismo como gerador de excedente de trabalho, é possível entender a informalidade como um tipo de uso e de remuneração no âmbito do excedente de mão-de-obra, mesmo que não se deixe de interpretá-la como desemprego mascarado ou oculto. Nesse ponto da análise, vale lembrar Mézaros, para quem “a ‘flexibilidade’ com relação às práticas de trabalho – que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de ‘desregulamentação’ – equivale, na realidade à implacável precarização” (2007, p.148).

Como se pode observar, através dos discursos dos(as) licenciados(as), a formação em Letras possibilita que o egresso(a) do curso possa realizar diferentes atividades remuneradas. Como egressos de licenciaturas, considera-se que seu espaço potencial de trabalho seja a escola, mas a própria ementa do Curso, veiculada no site oficial da UFSM, aponta outras possibilidades: “O profissional licenciado em Letras pode atuar no magistério (ensino fundamental, médio e superior); atuar no ensino instrumental de línguas; comentar obras em revistas e jornais (crítica literária); preparar, revisar e padronizar textos; fazer tradução e interpretação de textos e atuar em pesquisas na área de Letras e de Linguística.”

Essa situação, ao mesmo tempo em que é benéfica, por aumentar as possibilidades de inserção do(a) licenciado (a) em Letras-Inglês no mundo do trabalho; também é negativa ao dificultar, por exemplo, que ele (ela) ao menos saiba qual seja o próprio trabalho dos professores de Língua Inglesa, como pode ser percebido abaixo:

Quadro 5 - Sobre o trabalho dos professores de Língua Inglesa

| | |
|--------|--|
| Denise | Creio que seja::: fundamentalmente o de desenvolver uma consciência crítica nos alunos a partir do contato com uma língua estrangeira... Todo contato/ intercultural permite aos indivíduos aumentarem a percepção a respeito de si mesmos e dos outros::: como membros pertencentes a uma dada cultura... que::: é, sempre, uma visão de mundo |
|--------|--|

| | |
|----------|---|
| | construída coletivamente. |
| Fabrizio | <p>... ((silêncio prolongado)) Eu acho que o trabalho é ... do professor de inglês não é só ensinar a gramática, mas é ensinar, ajudar as pessoas para que elas possam MELHORAR a vida delas, para que as pessoas possam acessar a internet, não fiquem dependentes de terceiras outras pessoas. Para que as pessoas possam hã hã interagir em centros sociais, por exemplo, em centros maiores São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, onde tu pode barrar com uma pessoa num:: ônibus, ou tu pode trabalhar em um emprego que tu precise falar, né, no caso, digamos, para fins específicos, a pessoa precisa pedir e ter a polidez. Como vou, como eu vou pedir pra aquela pessoa se retirar de um lugar ou alguma coisa . Então, isso aí, no caso, é ESSE SERIA O PAPEL DO PROFESSOR. Ensinar o aluno, o aluno, a ler, a ler, melhora as informações que ele recebe ... né? Também ter uma certa consciência MÍNIMA da linguagem, da situação de como a linguagem é. Eu acredito que um professor de inglês é isso. Um professor de inglês, pra mim, não é chegar lá dar uma aula di di gramática ou então dar uma aula de cultura inglesa, que aí tu foi pra lá e aí tu volta e aí tu diz assim: “Bom gente, olha, eu tive lá”. Também não é aula de cultura inglesa, também.</p> |
| Fernando | <p>Qual o trabalho do professor, do profissional di Letras...</p> <p>Uh-rã... É que profissional di Letras... a gente tem mais de um tipo di graduação, então a gente tem que vê se é um bacharelado ou uma licenciatura.</p> <p>Licenciatura, tá. Bom... licenciatura:: , como o nome diz, é:... querendo ou não , DAR AULA, né. Só que tu pode nesse caso se mover pra pesquisa. Né. [...] E... então, eu imagino que seja a DOCÊNCIA e que seja::... o ENSINO, na licenciatura. Agora o bacharelado já te abre outras portas.</p> |
| Patrícia | <p>((risos)) A resposta mais óbvia e a que menos vale é ensinar língua, e isso não é considerado. É ... talvez... permitir que o aluno se abra para uma nova cultura, para que ele possa analisar melhor o que ele vive. Tu sempre acaba fazendo a preparação. Então, acho que quando tu lá... tu faz esta abertura, através da língua, porque ele vai se preocupa ... eu sempre incentivo, pelo menos, a, por exemplo, escutarem rádio, a verem bbc, na internet. Para eles verem o cotidiano de outros países, uma outra realidade. Tu acaba fazendo ele mais crítico. Não é uma coisa que eu faço, talvez eu só mostro um caminho e vai depender dele buscar isso. Acho que a minha função é realmente essa; abrir caminhos. Apontar nem abrir. Abrir é muito pretensioso. Apontar caminhos, e, se ele tiver interesse, ele vai atrás.</p> |

A incerteza dos sujeitos sobre o trabalho dos professores de Língua Inglesa foi inferida através da presença dos diversos índices destacados acima, tais como:

- verbos: creio, acho, seria, imagino
- advérbios de dúvida: talvez

- prolongamento de letras
- índices retidos: pausas, silêncios prolongados, risos presença de né, ahã

De acordo com a perspectiva marxista, a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores nesta sociedade e seu lugar como profissionais. Dessa forma, a incerteza dos licenciados(as) quanto ao trabalho dos professores certamente influenciou na dificuldade que tiveram no estabelecimento dos fatores que caracterizariam o(a) profissional de Letras, mesmo tendo todos (as) se considerado como tal na primeira pergunta sobre o tema, em que foram questionados se eles(as) se sentiam como profissionais.

De qualquer forma, todos(as) consideram a colaboração na aprendizagem dos estudantes como o trabalho dos professores e, de maneira implícita (Denise) ou explícita (Fabrício, Fernando e Patrícia), declaram ser o “ensino”, a docência, o trabalho dos professores. Isso vai ao encontro do entendimento deste estudo, já que se considera que, baseando-se em Ferreira (2009), o trabalho dos professores seja a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em contextos políticos e culturais, acontecendo continuamente, na aula (em suas mais diversas configurações), prática social que lhe é atribuída. Em acordo com a autora (2009), o trabalho dos professores é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, em contextos políticos e culturais, acontecendo continuamente, na aula (em suas mais diversas configurações), prática social que lhe é atribuída. Essas considerações esclarece a razão de os(as) entrevistadas(os) diferenciarem as categorias professor(a) e profissional de Letras.

Quadro 6 - Sobre ser profissional de Letras

| | |
|----------|---|
| Denise | Acredito que sim . Eu aprendi na universidade a importância de tu se desenvolver e aprimorar as competências profissionais que distinguem/ a atividade docente. |
| Fabrício | Não, eu acho que eu sou um profissional de LETRAS , sim, porque eu tenho que responde a um órgão que tá acima de mim, que é X, que vai exigir de mim hã produção teórica, eu vou tê que escrever, né , publicar artigos, vou tê que lê, eu vou tê que ajudá, né, claro, no AVANÇO DO CONHECIMENTO, tudo. Eu tô tendo que tê:: bastante consistência hã ... teórica i:: ter bastante CRITICIDADE comigo mesmo, pra mim PODÊ ajudar outras pessoas, porque se eu não consigo achar minhas limitações, como que eu vou conseguir orientar o outro? Então, de certa forma, eu já tô hã eu já me considero um |

| | |
|----------|----------------------------|
| | profissional de Letras .. |
| Fernando | Me considero. |
| Patrícia | Não respondeu diretamente. |

A razão para a caracterização como profissionais fica mais clara a partir da próxima pergunta em que todos consideraram a formação em nível superior como a principal característica de um profissional em Letras. Disso, conclui-se que processo de pertença à profissão relacionada à área de Letras os(as) não necessariamente requer a inserção dos(as) licenciados(as) no mundo do trabalho.

Quadro 7 - Graduação em Letras como fator para pertença profissional

| | |
|----------|--|
| Denise | <p>Como eu cursei uma licenciatura, só conheço o profissional de Letras como professor. Nesse sentido..., eu acredito que sua competência básica é::: a de conseguir transmitir o seu conhecimento teórico/crítico adquirido, observando pra isso... as coordenadas que tornam /específico o contexto que atua.</p> <p>A formação de nível superior é importante, porque::: é na GRADUAÇÃO que os futuros professores entram em contato com os conhecimentos e com as ferramentas que vão caracterizar o trabalho deles...</p> |
| Fabício | <p>Eu acho que tu é um profissional de linguagem, de letras, no momento que tu consegue REFLETIR sobre o que tu faz. Então, apenas tu viajar pra um país do exterior e tu adquirir aquela linguagem num modo natural, numa interação natural, em que tu não refletiu... e comé que tu vai explicar uma coisa que tu não tem como refletir sobre, isso aí o que vai te dar é uma formação em nível superior. Claro que até certo ponto. A formação em nível superior, ela tem que...é muito abrangente, ela não vai permitir que tu aprofunde muito.[...] . Então, eu acho que...a formação em nível superior é uma condição ... necessária.</p> |
| Fernando | <p>ESSA é uma boa pergunta... O profissional DE LETRAS, eu creio que seja o profissional QUALIFICADO di Letras, né?!Um profissional com:: um: TÍTULO seja di bacharel ou di licenciado.</p> <p>Pois é, exatamente. É , então, ou seja, se eu considero/ bom por eliminação, se eu considero o bacharel ou o licenciado em Letras qualificado , um profissional di Letras, eu deveria considerar aquele que não é qualificado, quem sabe, não tão preparado, não tão profissional.</p> |
| Patrícia | <p>O que eu acho que caracteriza o profissional de LETRAS? A primeira coisa é o diploma e</p> |

| | |
|--|---|
| | não exatamente o conhecimento de línguas. Conhecimento de língua, qualquer um tem. Todos nós falamos português, mas nem por isso cem milhões de pessoas são professoras de português. O que caracteriza basicamente é o diploma... diploma. |
|--|---|

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que profissão é uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais. Nesse sentido, não é uma lista de atributos de base, definidos em sentido determinista. Entretanto, ao realizar amplo estudo sobre a noção de ‘profissão’ proposta por diversos autores (POPKEWITZ, 1992; SAVARD, 1999; ALTAREJOS, 1998; IMBERNÓN, 1998), Veiga (2005) chega a seis características que seriam essenciais para que um(a) trabalhador(a) constitua-se como profissional, as quais sejam: o conhecimento especializado, a formação em nível superior, o prestígio social, o controle de qualidade, um código de ética e a autonomia. A propósito, a autora destaca que “é praticamente unânime o reconhecimento da característica de autonomia para distinguir as profissões de ofícios ou das ocupações” (2005, p. 25).

Na continuidade das perguntas sobre “ser profissional”, apresentaram-se aos (às) licenciados as características propostas pela autora (2005) e solicitou-se que destacassem as mais importantes para a caracterização de um(a) profissional em Letras. Ao encontro do apresentado por Veiga (2005) os (as) quatro entrevistados (as) apontaram a autonomia como um dos atributos relevantes para caracterizar um profissional de Letras.

Quadro 8 - Autonomia e pertença profissional

| | |
|----------|--|
| Denise | A AUTONOMIA... eu acho que esse é o grande atrativo da carreira docente, pelo menos para mim. É um requisito FUNDAMENTAL pra que o professor consiga desenvolver BEM o seu trabalho. |
| Fabrcio | E as outras condições ... prestígio social. Eu acho que não existe. Não existe. Controle de qualidade, código de ética, autonomia... isso aí são todos outros ingredientes que tem que ter pra ... |
| Fernando | Bom... Autonomia, prestígio. Não temos, acho que não temos. |
| Patrícia | E autonomia, né? Acho que um grande aspecto é a autonomia... a autonomia que a gente tem como professor. Eu não tenho... eu não tenho::: Como eu tô num curso de línguas, |

| | |
|--|---|
| | <p>eu não tenho exatamente uma ementa pra seguir. Eu tenho os livros que eu tenho que dar, mas isso não me impede de não fazer nada por fora, eu não estou rígida, não estou presa. Quer dizer, eu não posso pôr o livro fora (ininteligível) mas eu posso acrescentar, eu posso ... eu não tô engessada.</p> |
|--|---|

Nota-se que a autonomia constitui-se em importante elemento no entendimento de ser profissional para os(as) egressos(as), mas, de forma alguma, pode indicar isolamento, total independência, já que supõe contato com o mundo e com outros sujeitos. Nesse sentido, “a autonomia edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de forças no qual se confrontam e equilibram difere poderes de influência, internos e externos” (LUCE; MEDEIROS 2006, p.21). Fundamentando-se nessa discussão, conclui-se que a autonomia é elemento fundamental no processo de profissionalização dos professores, sendo sua perda, ao contrário, fator desencadeador de proletarização.

A fim de ratificar tal entendimento, vale destacar a concepção de ‘categoria profissional’ posta por Enguita (1991). O autor descreve grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista. Enfatiza que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais são totalmente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo de submeterem-se à regulação alheia. Por outro lado, para Enguita, proletário é justamente aquele “trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva”. (1991, p.43)

Neste capítulo, visou-se a perceber de que forma se constitui o processo de construção da pertença profissional de egressos(as) do Curso de Letras-Inglês, a partir de seus próprios discursos, levando em consideração a situação em que se encontram no mundo do trabalho. A parte final visará ratificar o que foi discutido neste capítulo, destacando as principais conclusões a que este estudo possibilitou chegar.

À GUIA DE CONCLUSÃO

De antemão, destaca-se que esta parte final não se caracteriza como uma conclusão propriamente dita, mas o fechamento de uma etapa de um estudo, que será retomado e, conseqüentemente, ressignificado no decorrer do tempo e, por esse motivo, sempre em construção. Isso se deve principalmente ao viés teórico adotado, no caso a dialética marxista, para qual os objetos de uma pesquisa são necessariamente concebidos como em desenvolvimento, mutação, relacionando-se a outros fenômenos. A dialética enfatiza as categorias da temporalidade (tempo) e da historicidade (origem, evolução, transformação) para compreender um fenômeno. Nesse sentido, é preciso que as diferentes fases de sua evolução sejam articuladas.

Esta pesquisa visou a investigar os sentidos de trabalho, profissão e emprego revelados(as) nos discursos de egressos(as) do Curso de Licenciatura em Letras- Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da UFSM, desde 2008; buscando analisar como constituem o processo de pertença profissional, se consideradas suas situações de trabalho/emprego, em uma sociedade capitalista. As principais discussões emergentes deste objetivo serão retomadas neste capítulo, de modo que se vislumbre a relação indissociável entre elas, ao encontro da perspectiva de totalidade, própria da dialética marxista, “visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1976, p.42). Pretende-se, portanto, alcançar a síntese da investigação, ou seja, a visão orgânica coerente e concisa das múltiplas determinações que explicam o objeto de investigação.

Epistemologicamente, partiu-se de um entendimento de trabalho como central na vida dos seres humanos. Compreende-se que, independente da forma histórica que assume, o trabalho é criador da especificidade humana, à medida que é pelo trabalho que a espécie humana produz e se autoproduz. Nesse caso, a fim de analisar o processo de pertença profissional de licenciados(as) em Letras-Inglês, buscou-se investigar o espaço que ocupam no mundo do trabalho (empregados, desempregados) e suas concepções a respeito do trabalho dos professores de Língua Inglesa, o que caracterizaria a especificidade do processo de pertença profissional desse grupo.

Os(as) licenciados(as) concordam que o trabalho dos professores seja a construção de conhecimento juntamente com seus estudantes, preferencialmente

através da aula, espaço privilegiado para que isso aconteça. No entanto, todos(as) realizam mestrado, sendo que três são bolsistas e, por isso, não atuam em escolas. Essa seria a razão para que não se considerem como professores, mesmo que sejam egressos(as) de uma licenciatura, já que se encontram desempregados. Na verdade, até mesmo a egressa que atua em uma escola de idiomas se considera mais pesquisadora que professora. Neste caso específico, vale lembrar que a identidade docente não pode ser considerada a priori, ela é uma construção social marcada por “múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo consciente ou inconscientemente negociações” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p.54) que resultam na maneira que se auto-caracterizam.

Em todo caso, a concepção dos(as) licenciados(as) quanto à necessidade da prática, por um lado, é positiva na medida em que permite inferir que os sujeitos consideram que a teoria isoladamente não é capaz de abarcar toda complexidade do trabalho dos professores que acontece no diálogo entre teoria e prática; no sentido marxiano, na práxis. Por outro lado, de certa forma, deixa subentendida uma supervalorização da prática que precisa ser revista e analisada.

De fato, nenhum(a) entrevistado(a) pretende trabalhar em escolas, pelo menos não em escolas regulares de educação básica. Isso demonstra o desprestígio social da profissão até mesmo entre aqueles que optam por licenciatura, acabando por ressaltar também a heterogeneidade da categoria docente, já que professores de escolas de ensino básico e de universidades, por exemplo, não se encontram nas mesmas condições de (des)valorização social e salarial. De qualquer forma, o fato de não se conceberem como professores não exclui a possibilidade de se considerarem como profissionais de Letras. Para os (as) entrevistados(as) a formação superior em Língua Inglesa faz com que se sintam profissionais da área da Linguagem, sendo esta o principal fator de pertença profissional.

Na verdade, o trabalho dos professores já fora distinguido e prestigiado socialmente enquanto servia a pequenos contingentes dos segmentos médios e altos. Atualmente, entretanto, vai sendo desprestigiado pelos baixos índices de remuneração e, sem dúvida, pelos fortes mecanismos de controle sobre o seu trabalho (adoção obrigatória de livros, programas decididos por agentes externos...),

tornando o exercício da licenciatura pouco atrativo. Os discursos dos(as) licenciados(as) ratificam a profissionalização como uma alternativa de resistência a tal desprestígio. Essa já foi, e deve ser, uma das bandeiras dos movimentos sindicais de representação docente ligada, especialmente, à defesa dos planos de carreira do professorado e, conseqüentemente, de sua valorização salarial. A propósito, vale ressaltar que as lutas por melhores condições de trabalho e emprego, muitas vezes, são dificultadas pela própria heterogeneidade da categoria que faz com que haja muita diferença nos direitos reivindicados, os quais acabam sendo, pelo menos em parte, negligenciados. Nesse caso, respeitadas certas especificidades, há que se pensar nos professores em conjunto. A análise sobre o trabalho dos professores de inglês acabou por revelar que suas preocupações são similares às dos professores como um todo. Ratifica-se, portanto, a necessidade de perceber os professores como um grupo, em uma única classe, no caso a classe-que-vive-do-trabalho.

Além da formação superior, os(as) egressos(as) também consideram a autonomia como relevante no processo de pertença profissional. Sem desconsiderar os salários nem sempre convidativos, a profissão de professor já se aproximara das chamadas profissões liberais pela suposta autonomia e pelo reconhecimento social que recebia. Mais recentemente, o entendimento do magistério como semiprofissão adentrou a compreensão crítica de que todo o trabalho está estruturado pelas relações de poder da sociedade. O magistério, embora sua tentativa de aproximação das profissões liberais, principalmente entre professores de Língua Inglesa; está longe de garantir as condições e status que as caracterizam, especialmente pela proletarianização de seus quadros ocorridas com conseqüência da universalização do ensino.

A discussão a respeito da autonomia indica que sua compreensão tem relação com o entendimento de suas ambigüidades e contradições. Por isso, de maneira alguma, deve ser um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, próprio da sociedade neoliberal; mas à convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a social. Isso porque, quando se está tratando de autonomia de professores, se está tratando também de sua relação com a sociedade e, por conseqüência, do papel dela com respeito à educação.

Portanto, para que aconteça o processo de pertença profissional, os professores de Língua Inglesa precisam incorporar elementos que dão contornos a seu próprio trabalho e, especialmente, tornam-no reconhecido como um campo portador de conhecimentos e saberes que identificam a profissão. No entanto, a pertença profissional também se constitui em um contexto que produz movimentos e incorpora relações de poder estabelecidas pelas políticas educacionais e as estruturas sociais do mundo do trabalho. Isso significa reafirmar que a condição profissional de professor(a) de Língua Inglesa se inscreve numa multiplicidade de fatores de natureza histórica e cultural, ou seja, não se define isoladamente e nem depende exclusivamente de tipologias e atributos determinados, mas se constitui em um território minado de forças contraditórias e mutuamente dependentes. Portanto, formação superior e autonomia são atributos específicos de pertencimento a um grupo profissional, mas se insere em uma gama de influências que atingem o coletivo da profissão. De qualquer forma, os professores devem lutar para manter/ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio social.

REFERÊNCIAS

ALTAREJOS, F.A. **Ética docente**. Barcelona: Ariel, 1998.

AMARAL, C. L. C; BRITTES, L.; FERREIRA, L. S. F. Profissionais da educação como 'classe-que-vive-do-trabalho': uma abordagem sobre a proletarização do trabalho das professoras e professores. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 2009, Campinas. CD-ROM.

ABREU, C.B.M.; LANDINI, S.R. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Quaestio**: revista de estudos de educação. Sorocaba, ano 5, n.1, p. 17-26, maio 2003.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**. Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1999.

_____. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIÁK, C.; VEIGA, I.P.A. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H.(orgs.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, ano 15. p 03-23, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROSO, J (org.). O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, out. 2005.

BENSAÏD, D. **Marx, o intempestivo**: grandezas e misérias de uma aventura crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BORIS, F. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2002.

BORON, A. **Estado, Capitalismo e Democracia na America Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CAMBI, F. **Historia da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede** (A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v. 1). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHESNAIS, F. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. REIS, A. R. et. Al (orgs). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, CORECON p. 77-108. , 1999,

CHIMIM, R. **O fazer, o saber e o ser: reflexões de/sobre professores de inglês de uma escola de idiomas**. Dissertação (Mestrado em Letras) - PUC/SP. São Paulo, 1989.

COX, R. **Production, Power and World Order. Social forces in the marking of history**. New York: Columbia University Press, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DAGNINO, E. Políticas culturais, democracia e projeto neoliberal. **Revista Rio de Janeiro**. n.15. p.45-65. jan-abr., 2005.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOZOL, M. S. **Educação (Rousseau): a máscara e o rosto**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

FERREIRA, J. ; BITTAR, M. **Proletarização e sindicalismo dos professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Pulsar, 2006.

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico, Trabalho e Profissionalidade de Professoras e Professores. **Revista Ibero Americana**. n. 45. p. 217-228. 2007

_____. O trabalho dos professores na escola como processo de humanização: a gestão do pedagógico. In: BARCELOS; HENZ; ROSSATO (Orgs). **Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade**. Santa Cruz: EDUNISC, 2009.

FIGUEIREDO. E.S.A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**. n.2, dez 2005. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/43415780/FIGUEIREDO-2005-Reforma-Do-Ensino-Superior> . Acesso em: 1º nov. 2010.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, G. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCÍA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr.2005

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GHIGLIONE, R., MATALON, Benjamin. **O Inquérito: Teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **Metamorfoses do trabalho: crítica da razão econômica**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. **Selections of Prison's Notebooks**. New York: International Publishers, 1971

GUÉRIN, D. **A propriedade é um roubo e outros escritos anarquistas**. Porto Alegre: L&PM, 1997.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.4, 1991.

_____. PIZZI, L.C.V.; VIEIRA, J.S. Profissão docente e intensificação do trabalho. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, A. M. **Trabalho docente**: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1998.

KONDER, L. **O Futuro da filosofia da Práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER; CALDAS. **Trabalho docente**: Comprometimento e Desistência. IV Simpósio Trabalho e Educação. ago. 2007.

_____. “Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (ORGS.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LEFEBRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA-TAVARES, D. A. **Trajetórias da formação docente**: o caso da Licenciatura Curta em Ciências das décadas de 1960 e 1970. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2006.

LOPES, R.M.G.P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, 2009.

LÖWY, M. **Ideologias e ciências sociais** – elementos para uma análise marxista. 4ª.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão Democrática na e da Educação: concepções e vivências. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LUCIANO, C.L.; DRABACH, N.P.; PECIAR, P.R.; PEREIRA, S.M. Novas relações no mundo do trabalho: implicações para a educação escolar e para a classe trabalhadora. **Revista Ibero-americana de Educação**. n. 50/7, p. 1-10, 10. nov. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. Calor Nelson Coutinho. – São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, C. R. S. “A gestão democrática no sistema educacional”. In: LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.). **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARZARI, G. Q. “**Do you have any experience abroad?**”- O gênero entrevista de emprego em cursos livres de línguas. 2005. 125f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MARX, K. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Escala, 2007.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 1.

_____. **Teorias da mais-valia**. São Paulo: DIFEL, 1983.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo:Boitempo, 2007.

MILLS, C. W. **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

OHLWEILER, O. A. **Materialismo Histórico e Crise Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. IN: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**. v.26, n.92, out. 2005.

ORGANISTA, J. H. C. **O debate sobre a centralidade do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

POCHMANN, M. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação do professor: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

SARMENTO, D. C. **Caracterização da formação do Pedagogo**. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.

SAVARD, L. "Fault-il créer au Québec un ordre professionnel des enseignants e enseignants? In: TARDIF, M.; GAUTHIER, C. (orgs.). **Les Presses de l'Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants au Québec?** Québec: Les Presses de l'Université de Laval, p. 75-81. 1999.

SAVIANI, D. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas, SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

TASSIGNY, M. M. “Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação”. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 82-93. jan-abr 2004

_____. “Diálogos com George Lukács: para uma ontologia da educação. In: **Humanidades**, Fortaleza, v. 21, n. 1, p. 25-38. jan-jun 2006

THOMPSON, E.P. **The Poverty of Theory and the Other Essays**. London: Merlin Press, 1978.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



VEIGA, I.P.A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A; D’ÁVILA, C.M.(orgs). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2005.

VIEIRA, S. L. “Educação e Gestão: extraindo significados da base legal.” LUCE, M.B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – Carta de Aprovação do CEP

| | |
|--|---|
|  <p>MINISTERIO DA SAUDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p> | <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p>  |
|--|---|

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos dos egressos do curso de letras inglês da Universidade Federal de Santa Maria.

Número do processo: 23081.016928 /2010-39

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0305.0.243.000-10

Pesquisador Responsável: Liliana Soares Ferreira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê.

O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Maio / 2011 - Relatório Final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 09/11/2010

Santa Maria, 11 de Novembro de 2010.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.

ANEXO B - Tabela para transcrição das entrevistas

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001. 94 p.

QUADRO 3.1. NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

| Ocorrências | Sinais | Exemplificação |
|---|---|--|
| 1. Indicação dos falantes | os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional | H28 M33 Doc. Inf. |
| 2. Pausas | ... | não... isso é besteira... |
| 3. Ênfase | MAIÚSCULAS | ela comprou um OSSO |
| 4. Alongamento de vogal | : (pequeno) :: (médio) ::: (grande) | eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo |
| 5. Silabação | - | do-minadora |
| 6. Interrogação | ? | ela é contra a mulher machista... sabia? |
| 7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis | () (ininteligível) | bora gente... tenho aula... () daqui |
| 8. Truncamento de palavras ou desvio sintático | / | eu... pre/ pretendo comprar |
| 9. Comentário do transcritor | (()) | M.H.... é ((rindo)) |
| 10. Citações | “ ” | “mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mermo” |
| 11. Superposição de vozes | [| H28. é... existe... [você () do homem... M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí |
| 12. Simultaneidade de vozes | [[| M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade |
| 13. Ortografia | | tô, tá, vô, ahã, mhm |

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

**UFSM**

Universidade Federal de Santa Maria

CENTRO DE EDUCAÇÃO**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****LINHA DE PESQUISA PRÁTICAS ESCOLARES E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Olá caros colegas,

Estudou desenvolvendo, no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, um projeto com egressos do curso de Letras-Ingês desta instituição, cujo título é **À PROCURA DE PERTENÇA PROFISSIONAL: AS INTERFACES DO TRABALHO NOS DISCURSOS DOS(AS) EGRESSOS(AS) DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**. O objetivo é identificar os contextos em que se inserem esses licenciados em relação ao mundo do trabalho/emprego e também possibilitar uma aproximação entre esses e a universidade.

O projeto está pertence à linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria e vincula-se às atividades desenvolvidas pelo grupo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação.

Gostaria de contar com sua colaboração neste projeto. As interações dar-se-ão através de alguns questionamentos via e-mail.

Aguardo retorno para confirmar sua participação.

Atenciosamente,

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Profª. do Colégio Agrícola Federal de Frederico Westphalen (UFSM)
Licenciada em Letras: Português- Inglês e respectivas Literaturas (UFSM)
Especialista em Metodologia do Ensino de Inglês (UNIFRA)
Especialista em Gestão Educacional (UFSM)
Mestranda em Educação(UFSM)

APÊNDICE B- Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do estudo: À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos dos(as) egressos(as) do Curso Letras- Inglês da UFSM

Pesquisadora Responsável: Liliana Soares Ferreira

Telefone para contato: 55 91665564

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

Local da coleta de dados: Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob nº SIAPE 1559576, se compromete a preservar a privacidade dos dados coletados através de entrevistas gravadas com egressos do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrição do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 09 /11/2010, com o número do CAAE 0305.0.243.000-10.

Santa Maria, _____ de 2010.

Liliana Soares Ferreira
RG: 7023945351
Pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Roteiro de perguntas para entrevista

ENTREVISTA COM EGRESSOS(AS) DO CURSO DE LETRA-INGLÊS DA UFSM

I- Encontra-se trabalhando como professor(a) de inglês atualmente?

() Sim () Não

1) **Em caso afirmativo:**

- a) Há quanto tempo?
- b) Onde (escola, universidade, curso de idiomas, empresa, etc.)? Trata-se de instituição pública ou privada?
- c) Qual sua jornada de trabalho (número de horas semanais)?
- d) Qual sua função?
- e) Possui carteira assinada? Contrato por horas trabalhadas? É concursado?
- f) Está satisfeito (a) com sua remuneração?

2) **Em caso negativo:**

a) Por que se encontra afastado do trabalho na área:

() opção pessoal

() falta de oportunidade;

() desestímulo em relação à profissão de professor(a) de inglês;

() outra explicação:

Para ambas as respostas:

Já teve alguma experiência como professora? Onde? Como foi?

Desenvolve (u) atividades remuneradas (ou não) na área, como aulas particulares, abstracts, correção de trabalhos?

Diante da sua situação atual, você se sente como professora?

Qual o trabalho do professor de inglês?

Considera-se empregada, trabalhadora?

É profissional de Letras?

Na sua opinião, o que caracteriza um profissional de Letras?

Das características abaixo, quais são oportunas para a caracterização de um profissional de Letras? Quais não são tão importantes? Por quê?

- conhecimento especializado;
- formação em nível superior;
- prestígio social;
- controle de qualidade;
- código de ética
- autonomia

Você considera que o curso de Letras prepara para o trabalho? De que forma?

Qual a classe social dos professores?

Você considera a classe dos professores unidos? Fale sobre isso.

Apesar de não estar trabalhando na área, sente-se como profissional de Letras? Por quê?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos dos egressos do Curso Letras- Inglês da UFSM

Pesquisadora Responsável: Cláudia Letícia de Castro do Amaral

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: 55 91665564

Local de coleta de dados: A ser combinado

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a gravação de sua entrevista, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Investigar as interfaces do trabalho, emprego e profissão do(a) licenciado(a) em Letras-Inglês, sob a perspectiva discursiva dos egressos do curso da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 2008, levando em considerando um contexto de políticas públicas educativas neoliberais.

Procedimentos: Leitura deste documento e participação em entrevista a ser gravada e posteriormente transcrita para análise dos discursos coletados, a qual será socializada com os participantes.

Riscos: A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação da entrevista.

Benefícios: Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir para o reconhecimento dos egressos do Curso de Letras-Inglês como profissionais, independentemente da situação que se encontram no mundo do trabalho; envidando esforços para que tenham seus espaços garantidos e respeitados.

Sigilos: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Vale destacar que os dados coletados serão

guardados durante três anos na sala 3280 A, do prédio do Centro de Educação, sob responsabilidade da pesquisadora responsável Prof. Dr^a. Liliana Soares Ferreira.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, _____ 2010.

Assinatura do participante da pesquisa

RG

Eu, Cláudia Letícia de Castro do Amaral, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, de.....de2010.

Assinatura da pesquisadora responsável

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética
Cidade Universitária - Bairro Camobi
97105-900 - Santa Maria - RS
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas

ENTREVISTA COM DENISE, REALIZADA EM 30 DE OUTUBRO DE 2010

C: Você encontra-se trabalhando como professora de inglês atualmente?

D: Não.

C: Já teve alguma experiência como professora? Onde? Como foi?

D: Eu desenvolvi algumas atividades informais como:: aulas particulares de leitura e conversação. Mas eu considero que:: meu estágio curricular, que eu realizei na escola X por um período de dois anos, foi minha experiência DOCENTE mais significativa...., dado o grau de complexidade do contexto de ensino da escola pública.

C: Tu desenvolveste atividades remuneradas na área, como aulas particulares, abstracts, correção de trabalhos?

D: Há dois anos... não tenho desenvolvido nenhuma atividade remunerada na área, porque sou bolsista de mestrado e:: até bem pouco tempo, éramos proibidos POR LEI de trabalhar. Mas ainda faço *abstracts* para amigos e conhecidos, sem cobrar por isso. Isso não é divulgado, faço apenas para pessoas bem próximas.

C: Diante da sua situação atual, você se sente como professora?

D: Atualmente... eu me sinto como estudante de Letras em processo de formação continuada. Acho que, para me sentir realmente uma professora, falta a inserção no mercado de trabalho. MESMO ASSIM... Trata-se de uma escolha pessoal, de uma busca por mais qualificação que me ajude depois a exercer atividades profissionais melhor remuneradas.

C: E qual é o trabalho do professor de inglês?

D: Creio que seja:: fundamentalmente o de desenvolver uma consciência crítica nos alunos a partir do contato com uma língua estrangeira... Todo contato/ intercultural permite aos indivíduos aumentarem a percepção a respeito de si mesmos e dos outros:: como membros pertencentes a uma dada cultura... que:: é, sempre, uma visão de mundo construída coletivamente.

C: Tu te considera empregada, trabalhadora?

D: Considero-me empregada ((entrevistada sinaliza aspas)), porque recebo um auxílio financeiro pra desenvolver meu projeto de pesquisa ... porque:: prestar contas. POR CAUSA DISSO, também me considero uma trabalhadora, já que a atividade intelectual é trabalho tão importante quanto qualquer outro.

C: E tu se considera profissional de Letras?

D: Acredito que sim. Eu aprendi na universidade a importância de tu se desenvolver e aprimorar as competências profissionais que distinguem/ a atividade docente.

C: Na sua opinião, o que caracteriza um profissional de Letras?

D: Como eu cursei uma licenciatura, só conheço o profissional de Letras como professor. Nesse sentido..., eu acredito que sua competência básica é::: a de conseguir transmitir o seu conhecimento teórico/crítico adquirido, observando pra isso... as coordenadas que tornam /específico o contexto que atua.

C: Dessas características que eu vou te dizer, quais são oportunas pra caracterização de um profissional de Letras? Quais não são tão importantes? Por quê? Conhecimento especializado, formação em nível superior, prestígio social, controle de qualidade, código de ética e autonomia.

D: Eu acho que o conhecimento especializado é fundamental, porque é ele que fornece embasamento teórico/crítico/metodológico pra prática docente. A formação de nível superior é importante, porque::: é na GRADUAÇÃO que os futuros professores entram em contato com os conhecimentos e com as ferramentas que vão caracterizar o trabalho deles... a questão do prestígio social na área de Letras, em geral, é muito pequeno. É um pouco maior em relação aos professores de inglês, porque é a língua da moda... da internet... do consumo... A AUTONOMIA... eu acho que esse é o grande atrativo da carreira docente, pelo menos para mim. É um requisito FUNDAMENTAL pra que o professor consiga desenvolver BEM o seu trabalho.

C: Você considera que o curso de Letras prepara para o trabalho? De que forma?

D: Eu acho que falar em PREPARO implica muito falar em PRÁTICA. Nesse sentido, o estágio é o período fundamental que o curso oferece pra que os futuros professores ... possam avaliar sua capacidade de lidar: não só com os aspectos teóricos e metodológicos da área, mas também com as condições reais de trabalho na escola. É uma pena que esse exercício seja tão problemático, porque isso afasta boa parte dos estagiários daquele contexto. Esse é o meu caso... ,aliás, pretendo aumentar minha qualificação pra não precisar dar aula em escolas.

C: Qual a classe social dos professores?

D: Média baixa e média, acho. Há enormes diferenças salariais entre professores do ensino público e particular, de cursinhos e universidades.

C: Você considera a classe dos professores unidos?

D: Infelizmente... NÃO. Como filha de professora do estado... entendi que num contexto em que as pessoas não são estimuladas a se aprimorarem profissionalmente e ... não dispõem do tempo necessário /para refletirem sobre suas tarefas básicas, sobra pouco espaço para discutir estratégias conjuntas de atuação e resolução de problemas. Pelo menos::: é o que eu pude perceber enquanto estive estagiando na escola.

ENTREVISTA COM FABRÍCIO, REALIZADA EM 06/11/2010

C: Bom atualmente, Fabrício, tu tá trabalhando como professor de inglês?

F: Na verdade agora eu não tô como professor. Eu to::: como alguém qui::: agora foi... eles criaram uma nova função lá no laboratório que a gente, que eu trabalho. Eu trabalho no Labler.

C: Certo

F: Né? Então tem uma nova função que é o MENTOR.

C: Que se caracteriza...

F: Que se caracteriza como alguém que já teve experiência em sala de aula, nos cursos ali, que a gente tem os cursos né di di extensão

C: Sim, que tu já atuaste?

F: É o do Labler, que eu já atuei por alguns, vários semestres... Então eu pego quem tá no meio do curso, quarto semestre, quinto semestre, quem tá começan:::do a se engajar no curso como na função de TUTOR, assumindo turma, então eu, hã::: no caso eu auxilio essas pessoas na formação tanto prática como teórica também, com leitura de textos, tentando relacionar teoria e prática

C: Interessante

F: Então, e eu vou pra sala de aula é como um, como um::: estágio supervisionado que eu vou pra sala de aula junto, eu olho, eu olho como a pessoa tá.

C: Ah::: entendi.

F: Aí, eu digo olha fulano tu tem que melhorar a tua, a tua entonação. Tu tá com problema no *stress* das palavras, tu tá com:::, olha tu não tá conseguindo engajar a tua turma, tu tá inseguro, vamo melhorar, tal, né, eu ajo como alguém que, alguém que critica pra tentar melhorar essa pessoa.

C: Entendi. E, e isso não é, é remunerado ou é por bolsa? Como é que é?

F: É REMUNERADO, por bolsa... da Fatec.

C: Certo. E tu já trabalhaste em escolas de idiomas, escolas regulares em outras ocasiões?

F: Só o estágio.

C: Só no estágio. E como é que foi o teu estágio? Que turma e que tipo de escola? Particular, pública?

F³¹: Foi na escola Jardim, aqui do bairro Palmitos mesmo. E eu acho que tive muita sorte no meu estágio, porque eu peguei, eu, eu, conheci a professora num evento lá da Ufafra e essa professora trabalha com, com uma perspectiva:: assim, ela, ela, tem em questão di di língua ela, ela é muito boa, ela é boa, ela teve uma experiência nos Estados Unidos.

C: Ah, que legal.

F: Tipo um ano, num intercâmbio que ela fez. É uma pessoa muito pra frente. Tem bastanti::: ah visão das coisas... I::: ela me ajudou muito assim eu pude, ela pôde me acompanhar, se eu vinha com uma proposta nova ela tava sempre aberta pra... né, abraçar aquela proposta que eu tinha, ela nunca via aquilo com estranhamento, né? Então não tinha... Na visão dela a Universidade realmente contribuía porque ela era muito jovem, nossa diferença de idade era muito pouca,

C: Que interessante. Então eu já vou aproveitar e fazer o gancho com outra pergunta. Tu acha que o curso de Letras te preparou pra essa experiência, ou seja, o curso de Letras prepara os egressos pro meio de trabalho? Pro mundo de trabalho? ... Ou tu te assustaste quando tu chegou lá no colégio? Como é que foi essa experiência

F: Bom eu acho que nada... eu acho... eu acho que essa experiência de começar a dar aula ANTES porque lá no final, depois que se formou vai pegar uma sala de aula. Acho que tem que começar antes.

C: Antes ainda.

F: E começar BEM ANTES.

C: Isso.

F: Porque::: é muito... É um processo. As tuas primeiras aulas vai... afundar...vai ser horrível.

C: Claro

F: Vai ser umas aulas horríveis, mas a partir daí tu vai poder trabalhar, tem que ter alguma coisa pra poder trabalhar.

C: Exatamente.

F: Alguém tem que te dar uma chance pra ti poder...

C: Pra começar, ne?

³¹ Os nomes citados neste turno da entrevista são fictícios

F: Então é isso...eu eu acho que a... grande formação é o laboratório, claro tem essa formação oculta que é o laboratório que também ajuda, né? Tem pessoas mais experientes que estão em contato mais direto contigo, mas o curso, por si só, eu acho que ELE NÃO PREPARA.

C: Ok. E outra coisa, e por que você se encontra fora do mercado de trabalho? Por opção, ou por justamente pela continuidade dos teus estudos, já que tu estás fazendo mestrado?

F: Não, porque eu não posso, eu não posso ter vínculo, eu não posso ter vínculo com nenhum...

C: Entendi. Claro como você tem bolsa lá.

F: Esse é o meu trabalho.

C: Tá. Eu ia te perguntar também se tu realiza outras atividades remuneradas como profissional de letras. Tipo dar aula particular, faz abstract, correções?

F: Ah , eu realmente. Eu geralmente faço revisão de artigos , já fiz tradução de artigo pra, pra pra doutorado, já fiz ... resumo.

C: E você cobrou?

F: Cobrei, cobrei

C: Ah, então tá, então é isso que eu queria saber.

F: Só que infelizmente o preço é, às vezes, é muito baixo. As pessoas acham que é muito simples, que tem o tradutor, que pode fazer tudo no tradutor, que é simples, que não... daí a gente tem que educar a pessoa e mostrar: não olha é muito mais difícil do que tu pensa que é.

C: E diante dessa situação que tu se encontra atualmente. Você se considera professor? Você se considera empregado?Se considera desempregado?Um estudante?Como você se caracteriza diante desse contexto que você está?Sou já um profissional de Letras? Ou não?

F: Não, eu acho que eu sou um profissional de LETRAS, sim, porque eu tenho que responde a um órgão que tá acima de mim, que é X, que vai exigir de mim há produção teórica, eu vou tê que escrever, né, publicar artigos, vou tê que lê, eu vou tê que ajudá, né, claro, no AVANÇO DO CONHECIMENTO, tudo. Eu tô tendo que tê:: bastante consistência há ... teórica i:: ter bastante CRITICIDADE comigo mesmo, pra mim PODÊ ajudar outras pessoas, porque se eu não consigo achar minhas limitações, como que eu vou conseguir orientar o outro? Então, de certa forma, eu já tô há eu já me considero um profissional de Letras ...e eu acho que

professor também, porque o professor, eu acredito que não seja somente aquele que vá pra uma sala de aula com uns cinqüenta alunos, mas eu tô trabalhando com três/quatro ... alunos, que tão sob minha responsabilidade e que estou sendo responsável pela FORMAÇÃO deles. Então isso não é ser professor também?

C: Agora vou te fazer uma pergunta de novo, mais específica: Vou te dizer algumas características e tu vai dizer, dentre elas, qual que tu acha que caracteriza o profissional de letras: conhecimento especializado, formação em Letras, autonomia.

F: São quantas opções?

C: Conhecimento especializado, a formação em Letras, o prestígio social, o controle de qualidade, código de ética ou a autonomia?

F: ...((silêncio prolongado))

C: Pode ser outras opções também.

F: Bom, eu, assim ó, eu acho que pra ti ... /tu pode prum, prum/ ... pra eu acho que tu é um profissional de linguagem, de letras, no momento que tu consegue REFLETIR sobre o que tu faz. Então, apenas tu viajar pra um país do exterior e tu adquirir aquela linguagem num modo natural, numa interação natural, em que tu não refletiu... e comé que tu vai explicar uma coisa que tu não tem como refletir sobre, isso aí o que vai te dar é uma formação em nível superior. Claro que até certo ponto. A formação em nível superior, ela tem que...é muito abrangente, ela não vai permitir que tu aprofunde muito. Um exemplo, no caso, na minha situação, ... né. Eu trabalho com:: grau de assertividade, né, num gênero específico, que é a notícia de popularização da ciência. Então, neste caso, eu estudo a modalidade, graus de incerteza, de indeterminação na linguagem. Então. Eu to vendo que é tão mais complexo QUE EU PENSAVA, que eu tenho certeza que um falante, um, um,/ uma pessoa que viajou, ela não vai conseguir explicar isso numa sala, ela não vai conseguir, porque é MUITO DIFÍCIL. Tem que estudar muito. Então, eu acho que...a formação em nível superior é uma condição ... necessária. E as outras condições ... prestígio social. Eu acho que não existe. Não existe. Controle de qualidade, código de ética, autonomia... isso aí são todos outros ingredientes que tem que ter pra ...

C: Acho que só mais duas perguntas pra terminar, Fabrício. Na verdade, eu volto mais ou menos na pergunta anterior. Qual é o trabalho do professor de inglês? Como a linha da minha pesquisa é marxista, o trabalho é central na vida dos seres

humanos, né. Então, o que/que faz um professor de inglês? Um profissional de Letras? O que tu diria? Qual é o trabalho do professor de inglês?

F:... ((silêncio prolongado)) Eu acho que o trabalho é ... do professor de inglês não é só ensinar a gramática, mas é ensinar, ajudar as pessoas para que elas possam MELHORAR a vida delas, para que as pessoas possam acessar a internet, não fiquem dependentes de terceiras outras pessoas. Para que as pessoas possam hã hã interagir em centros sociais, por exemplo, em centros maiores São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, onde tu pode barrar com uma pessoa num::: ônibus, ou tu pode trabalhar em um emprego que tu precise falar, né, no caso, digamos, para fins específicos, a pessoa precisa pedir e ter a polidez. Como vou, como eu vou pedir pra aquela pessoa se retirar de um lugar ou alguma coisa . Então, isso aí, no caso, é ESSE SERIA O PAPEL DO PROFESSOR. Ensinar o aluno, o aluno, a ler, a ler, melhora as informações que ele recebe ... né? Também ter uma certa consciência MÍNIMA da linguagem, da situação de como a linguagem é. Eu acredito que um professor de inglês é isso. Um professor de inglês, pra mi, não é chegar lá dar uma aula di di gramática ou então dar uma aula de cultura inglesa, que aí tu foi pra lá e aí tu volta e aí tu diz assim: “Bom gente, olha, eu tive lá”. Também não é aula de cultura inglesa, também.

C: Então, pra encerrar, se te perguntarem qual é a classe social dos professores. Se te perguntarem assim? Né, pensando em classe média, classe trabalhadora, classe burguesa. Em qual classe que tu diria, assim, que pertence os professores?

F: ... ((silêncio prolongado))

C: De forma geral e de inglês especificamente?

F: ... ((silêncio prolongado)) É muito complicado, classe média, porque classe MÉDIA, qual é o parâmetro para dizer o que é classe média? Eu acho que eu posso dizer . Hoje em dia um professor de escola pública, ou estadual, ganha no MÁXIMO, com quarenta horas, dois mil? Isso aí numa cidade como Santa Maria é muito difícil de viver. Tem FAMÍLIA . Isso aí (ininteligível) classe média? Isso aí, pra mim, é classe trabalhadora. Isso é a grande maioria esmagadora. Agora, vamos tirar, por exemplo, os doutores. Os professores doutores que conseguiram entrar em uma universidade. Daí, claro, consegue melhorar o nível de vida, mas também não é algo também algo fora do comum.

C: A nossa classe é bem heterogênea . Que tu acha da nossa classe como um todo? Somos unidos?

F: Não:: eu acho que não são unidos porque:: justamente o que tá acontecendo é um declínio da busca por/ pela nossa, pela nossa profissão. As pessoas ... geralmente, professor, ah, tu vai ser professor? Né, então, não, isso só causa desunião, daqui uns anos pode ser que haja um declínio dos professores, um declínio no número de professores. Então... eu ACHO que é uma classe BEM desunida, vai ter que chegar em um nível CRÍTICO que vai FALTAR PROFESSOR , o governo vai ter que dar alguma medida, alguma medida, tipo uma bolsa com um outro nome dessas, sabe... pra:::o professor.

C: É isso aí. Então, é isso, Fabrício. Obrigada.

ENTREVISTA COM PATRÍCIA, REALIZADA EM 08/11/2010

C: Atualmente tu se encontra trabalhando como professora de inglês?

P: Sim.

C: Que tipo de: escola, é uma escola de idiomas?

P: É... uma escola particular de idiomas.

C: Certo. E qual é tua carga horária de trabalho?

P: VINTE E SETE.

C: Vinte e sete horas-aula. Tá. I:: Quanto tempo você trabalha nesta escola?

P: Des/de o início do ano passado... quase dois anos já.

C: E o teu contrato de trabalho é por horas trabalhadas, como é que é?

P: É... por hora.

C: Tá, e você, além de dar aula na escola, você participa de outras atividades como reuniões, festas, essas coisas, esses tipos de atividades?

P: Poco ((risos)). UM POCO.

C: Quando você participa, essas atividades são remuneradas ou não?

P: Não, não, ela não faz... ela já tá incluída no pacote.((fala rindo))

C: Bom, além de professora, então, na escola, você não tem outra atividade?

P: Não..., não, só:: casos especiais.

C: E você tem carteira assinada?

P: Tenho.

C: E, nesta carteira, como que ta escrito lá, é tutora, é professora?

P: Professora de línguas.

C: Professora de línguas. Legal. E tu está satisfeita com a tua remuneração?

P: ((risos))

C: Eu sei que esta pergunta, normalmente é não, mas levando em conta a realidade ...

P: Não, é bem assim, ó, digamos ... (ininteligível) é não. Mas se eu estivesse em uma escola pública, eu estaria trabalhando muito mais e ganhando muito menos. E considerando que o meu salário saindo da faculdade, sem experiência nenhuma foi aquele... tá bom. Não que eu queiro ficar assim pro resto da minha vida, né? ((risos)) Mas ::: diante de outras coisas, tá bom.

C: Claro, eu sei que você realiza mestrado, o teu mestrado é em lingüística ou em literatura?

P: Literatura. Literatura.

C: Então, isso quer dizer que quando você pretende mudar um pouco de rumo durante a sua carreira?

P: Daqui a pouco, eu mudo.

C: Outra coisa: você realiza outras atividades informais além de dar aula, tipo: correção, dar aula particular, fazer abstracts?

P: Não, não.

C: Tá. Perguntas mais gerais. Diante dessa situação que tu se encontra, como que você se enxerga, tu és uma profissional de Letras, uma trabalhadora, empregada, todas as opções?

P: Olha, eu acho que eu sou todos os sujeitos, na verdade, né. Eu me considero mais uma pesquisadora do que uma:: trabalhadora, né. Até porque eu posso realizar dentro da minha sala de aula pesquisa. Eu posso transformar o meu trabalho num objeto de investigação. ... EM DETERMINADOS MOMENTOS, você se sente uma trabalhadora, na maioria das vezes uma professora, muito mais que professora, uma pesquisadora. Mas isso tem também a ver com o fato que eu tô num ambiente de pesquisa.

C: O que na tua opinião caracteriza o profissional de Letras, levando em consideração que tem pessoas sem formação que estão atuando? Até esse é um dos motivos do recorte de professores de inglês, porque tu sabe, tem muitos que viajam e voltam professor de inglês, né? Então...

P: O que eu acho que caracteriza o profissional de LETRAS? A primeira coisa é o diploma e não exatamente o conhecimento de línguas. Conhecimento de lí/ngua, qualquer um tem. Todos nós falamos português, mas nem por isso cem milhões de pessoas são professoras de português. O que caracteriza basicamente é o diploma... diploma.

C: Agora eu vou te dar opções. Eu te fiz a pergunta sem opções, agora eu te dar: conhecimento especializado, formação em nível superior, prestígio profissional, o controle de qualidade, o código de ética, a autonomia. Qual dessas seriam relevantes para nós, profissionais de Letras?

P: Conhecimento especializado ... prestígio social seria bom, né, mas pra toda categoria, não só para professores de Letras, mas para professores em geral.... acho que todas as opções acima são importantes. Mas eu trataria o nível superior como a primeira, a partir dela vai desencadear todas as outras. (ininteligível) Eu

acho que o professor tem que ter uma postura ética, tu tem que demonstrar respeito em relação aos teus alunos, não só respeito: existe um código de vestimenta, também faz parte o código de ética. . Tem até aquele ditado: onde se ganha o pão, não se come a carne. ((risos)) Tem que levar em conta.((fala rindo)). E autonomia, né? Acho que um grande aspecto é a autonomia... a autonomia que a gente tem como professor. Eu não tenho... eu não tenho::: Como eu tô num curso de línguas, eu não tenho exatamente uma ementa pra seguir. Eu tenho os livros que eu tenho que dar, mas isso não me impede de não fazer nada por fora, eu não estou rígida, não estou presa. Quer dizer, eu não posso pôr o livro fora (ininteligível) mas eu posso acrescentar, eu posso ... eu não tô engessada.

C: Bom, como a minha pesquisa é de cunho marxista, preza a centralidade do trabalho na vida humana. Eu vou te fazer uma pergunta em relação à classe social dos professores. Em que classe social tu acha que se inserem os professores de forma geral, e os professores de inglês de forma específica?. Ou tu acha que não existe uma classe?

P: ...Classe social, de forma geral, de a, b, c, d ::: seria pela questão salarial, acho que seria o quê? d. Classe trabalhadora, né? Seria d. Ao mesmo tempo, os profissionais que estão a meu lado, intelectualmente, não seriam d de modo nenhum, um A mais, mais, mais, né? Então é complicado. Se fosse financeiramente, tu::: é a rapa do tacho. Se você considerar intelectualmente, tu tá na elite. Então, nós seríamos meio termo. Então, depende o que tu considera para classificar esta classe.

C: Realmente a nossa classe é bem heterogênea. Uma outra pergunta: Você acha que o curso de letras te preparou para esta tua experiência como professora?

P: Em parte.

C:Fala mais um pouquinho sobre isso.

P:Bom, tem em uma parte que foi extremamente idealizada... é na área que tu tá, desculpe, mas na parte da pedagogia às vezes é tão::: é uma ideologia total, uma utopia que tu nunca vai encontrar em sala de aula. Então, tu te frustra. Tu fica lá discutindo horas uma coisa que tu vai chegar lá na frente e vai ser totalmente oposto... Isso porque eu acho, como eu peguei o currículo novo, eu entrei em 2004, eu sou da primeira turma, mas como eu atrasei um ano eu me formei com a SEGUNDA turma. Então, em algumas cadeiras, eu fui rato de laboratório. ((risos)) Na maioria das cadeiras, eu fui rato de laboratório. Na verdade, horrível. Não minto

porque, quando eu fui fazer vestibular (ininteligível) a licenciatura ÚNICA, eu não queria, eu queria a licenciatura dupla, mesmo que eu não fosse da área do português, que eu acho português um porre, mas:: eu queria as duas, porque qualifica...Então, mesmo que eu achei que fosse uma carga horária ENORME, é muita coisa superficial. Mas também é a questão do curso, todo o curso é assim, ele te aponta um caminho dentro daquela área. No final, acho que prepara, mas só que ele tá ainda muito longe... tá andando.

C: De repente, quando era licenciatura dupla, ainda era pior, né?

P: Provavelmente, pois daí tinha que dividir em duas.

C: E agora vocês observam mais tempo?

P: Dois anos de estágio. Mas, mesmo assim, o que te ensina não é nem a faculdade, não é nem estágio, é só lá na frente, resolvendo os problemas, tentando achar solução. Mesmo que tu faça um curso, hã, digamos, perfeito, ele nunca vai ser, porque isso é uma coisa que a sala de aula te dá que nenhum curso vai te dá, que é o contato com aluno que ela te dá. Então não adianta... melhor que seja aqui dentro, tu sempre vai sair PARCIALMENTE formado.

C: Você se considera valorizada como professora de inglês, você pessoalmente, como professora de inglês, neste ambiente que tu se insere?

P: Neste ambiente que eu tô, eu me sinto valorizada ... (ininteligível) e ... insatisfeita... eu sou sempre de uma natureza insatisfeita, na verdade. Mas não é por falta de valorizar. Por mais que todo mundo diga que o teu trabalho tá maravilhoso, tu vai achar que teu trabalho tá uma vergonha, o teu trabalho tá uma m ((uso de palavrão)). Então, eu sou uma eterna insatisfeita. Eu sou valorizada, mas eu sempre quero mais.

C: Se te perguntassem o que faz um professor de inglês, o que tu responderia?

P: ((risos)) A resposta mais óbvia e a que menos vale é ensinar língua, e isso não é considerado. É ... talvez... permitir que o aluno se abra para uma nova cultura, para que ele possa analisar melhor o que ele vive. Tu sempre acaba fazendo a preparação. Então, acho que quando tu lá... tu faz esta abertura, através da língua, porque ele vai se preocupa ... eu sempre incentivo, pelo menos, a, por exemplo, escutarem rádio, a verem bbc, na internet. Para eles verem o cotidiano de outros países, uma outra realidade. Tu acaba fazendo ele mais crítico. Não é uma coisa que eu faço, talvez eu só mostro um caminho e vai depender dele buscar isso. Acho

que a minha função é realmente essa; abrir caminhos. Apontar nem abrir. Abrir é muito pretensioso. Apontar caminhos, e, se ele tiver interesse, ele vai atrás.

C: De certa forma, é desenvolver a autonomia pra que ele procure, né?

P: É:::

ENTREVISTA COM FERNANDO, REALIZADA EM 09/11/2010

C: Bom, atualmente, tu tá trabalhando como professor de inglês?

F: Não

C: Qual motivo?

F: Bom:, na verdade porque eu faço mestrado ainda, tô em fase di di di término di elaboração di di dissertação e:, então como sou bolsista da CAPES, não posso ter nenhum vínculo. Então eu tou me dedicando à: pós-graduação.

C: Tu já trabalhaste antes como professor de inglês?

F: Já trabalhei como professor di inglês aqui em Santa Maria. Trabalhei uns:: cinco anos, mas sempre como como estagiário. Em Santa Maria, a gente tem aquela política di não assinar carteira pra professor di língua inglesa.

C: Qual era o número de horas que tu trabalhavas, mais ou menos?

F: Âh. Eu só trabalhei durante a graduação, né, foi durante a graduação. Tinha entre:: 20 e 30 horas semanais. Ganhando bem: menos que um professor mesmo. Sempre como estagiário.

C: Você realiza outras atividades não como professor, porque tu és bolsista, como fazer abstracts, correções, aulas particulares. Faz ou já fez?

F: Já fiz também, já dei aula particular. Abstracts, já fiz bastante. Tradução. Na verdade, eu sou membro da Associação Brasileira de Tradutores, né?! Então, eu trabalho para algumas empresas como free-lancer di vez: em quando como tradutor em X. Só que hoje em dia, mais abstracts para amigos que pedem.

C: E, nesse caso, não remunerado?

F: Nesse caso, não remunerado.

C: Bom, e diante dessa situação que você se encontra, como você se caracteriza?Empregado?Desempregado?Trabalhador?Não trabalhador?

F: ... Eu tô numa classe bolsista, agora. Eu tô num limbo. Né... Eu me considero, na verdade, um desempregado, com a SORTE de estar sendo fomentado: ... por um órgão de pesquisa, né? Mas eu me considero um desempregado.

C: Certo, mas você se considera um profissional de Letras?

F: Me considero.

C:E o que que caracteriza um profissional de Letras, na tua opinião?

F: ESSA é uma boa pergunta... O profissional DE LETRAS, eu creio que seja o profissional QUALIFICADO di Letras, né?!Um profissional com:: um: TÍTULO seja di bacharel ou di licenciado.

C: Então é claro que aquelas pessoas que só viajam para o exterior não são considerados.

F: Eu até acho que elas podem estar qualificadas para dá: quem sabe um inglês mais banalizado. Aliás, depende também é... só uma viagem ... na verdade, não estaria totalmente qualificado, né? Faltam-se didática, faltam-se parte de gramática, fonética e fonologia, né, então é muito difícil tu hein, é trabalhar com um conhecimento explicitamente/implicitamente sem tu ter um conhecimento duro, desse::, desse:, âmbito. Né?, mas... é eu acho que não...é eu tô meio confuso. Eu é que tô me pensando.

C: Eu to fazendo estas perguntas justamente porque não tem respostas prontas.

F: Pois é, exatamente. É , então, ou seja, se eu considero/ bom por eliminação, se eu considero o bacharel ou o licenciado em Letras qualificado , um profissional di Letras, eu deveria considerar aquele que não é qualificado, quem sabe, não tão preparado, não tão profissional.

C: Agora vou te dar umas opções que talvez te ajudem. Tem uma pesquisadora que ela identifica mais ou menos seis critérios pra considerar um profissional, né? Então conhecimento especializado, que tu já falaste, né? Formação em nível superior, prestígio social, controle de qualidade, um código de ética e autonomia. Desses quais você destacaria e quais tu acha que a gente não tem na nossa profissão.

F: Bom... Autonomia, prestígio.

C: Não temos?

F: Não temos, acho que não temos. Até vou... não sei se posso narrar uma história?

C: Pode.

F: Eu fui indicado pra uma universidade, a universidade UNOCHAPECÓ, né. E:, quando mencionaram que:, aliás, quando viram meu currículo e viram que eu era formado em letras inglês, eles simplesmente responderam que no momento não precisavam de professores di línguas... Qué dize... , claro, lá, Letras tá no departamento di humanas. Então, simplesmente quem é formado em português, dá aula di língua portuguesa. Então, se tu é formado em inglês, dá aula di língua inglesa. Então se descarta toda uma: uma parte teórica, seja di linguística, pedagógica que a gente tem, então::, que, há sim, na verdade, um desconhecimento

da nossa área... Né, as pessoas acreditam que as pessoas formadas em Letras, é simplesmente um professor de Língua inglesa ou língua portuguesa. Então, isso já corrobora com: o: desprestígio, né? E se tu for perguntar nesta entrevista que a gente tá fazendo pra... jovens, o que vai fazer quando sair da faculdade? eles não sabem... né. Alguns vão ser tradutor, embora não façam bacharelado, alguns querem ser pesquisadores, mesmo sem saber o que é pesquisa ainda. Então é na minha opinião há um desconhecimento sobre a nossa área, que traz então um certo desprestígio...Eu me esqueci do outro tópico.

C: Autonomia

F: Autonomia, também.

C: Bom, então vou te perguntar agora com base no que tu falaste, se te perguntarem qual é o trabalho do profissional de Letras e qual o trabalho do professor de inglês?tu pode separar ou considerar como a mesma coisa

F: Qual o trabalho do professor, do profissional de Letras...

C: E depois do professor de inglês ou que quiseres considerar o profissional de letras como professor de inglês. ?

F: Uh-rã... É que profissional de Letras... a gente tem mais de um tipo de graduação, então a gente tem que ver se é um bacharelado ou uma licenciatura.

C: Isso, vamos pensar em licenciatura então.

F: Licenciatura, tá. Bom... licenciatura::, como o nome diz, é:... querendo ou não, DAR AULA, né. Só que tu pode nesse caso se mover pra pesquisa. Né. Eu me vejo com as mãos amarradas, é:: eu não consigo pensar, infelizmente... eu entrei na faculdade, pensando em pesquisa. Né?! E... então, eu imagino que seja a DOCÊNCIA e que seja:... o ENSINO, na licenciatura. Agora o bacharelado já te abre outras portas. E... agora o profissional de LÍNGUA é eu DIFERENCIO. Eu acho que o profissional de LETRAS, ele é um bom profissional de LÍNGUA..., né, e o profissional de língua é um bom profissional de Letras, como eu já tinha dito. Agora o profissional de LÍNGUAS?! Se é que ele existe não sendo um profissional de Letras, acho que seria uma educação muito básica, comunicativa, uma uma, uma introdução ao estudo de uma língua estrangeira.

C: Então uma perguntinha aqui, tipo qual é, tu achas que o Curso de Letras, velha pergunta, prepara para o mundo do trabalho?mercado de trabalho?Tendo em vista a tua experiência de trabalho e o próprio estágio também?

F: Olha... eu/ o que me preparou para o trabalho:.... não foi nem o estágio... e nem o curso. Digamos assim .â::: ... é péssimo falar isso do meu curso/ porque a maioria dos alunos entram numa licenciatura embora, seja... seja:::.... já ter noção que uma licenciatura tá ligada diretamente ao ensino...,eles não querem dá aula pra primeiro e segundo grau. Então o estágio acaba sendo uma experiência, como foi para mim, uma experiência mais PENOSA do que produtiva, né porque ele te IMPÕE umas... alguns, muitos critérios. Eu fui uma pessoa que fez estágio com duas professoras na sala di aula me me observando. Então, eu não tinha mobilidade... Então... preparação em relação à... com o estágio eu não tive preparação nenhuma. Agora, claro, durante a MINHA FACULDADE, tive preparação, né ... tive... adquiri conhecimento TÉCNICO, digamos assim, di língua inglesa. Agora me preparar pro CAMPO di trabalho, como ta hoje em dia, né,... a gente tem que definir qual é o campo di trabalho, né... se a gente definir o campo da licenciatura só como, di fato, ENSINO... não prepara. Eu acho que não prepara. A gente tem uma cadeira di educação especial, por exemplo, que é uma cadeira é SIMBÓLICA. As cadeiras didáticas são SIMBÓLICAS... então... hã... bom, não sei te explicar. É bem complicado.

C: Até por isso que estou pesquisando este tema.

F: Até como eu não to respondendo muita coisa, tu pode até perguntar mais... Porque, se é para ensino, eu não me senti preparado

C: Eu vou fazer uma pergunta pessoal que talvez complemente. Você tinha conhecimento de língua inglesa antes de entrar na faculdade?

F: Tinha.

C: Assim, se fôssemos considerar a classe dos professores, que já adianto que é heterogênea. Na tua opinião, os professores de inglês, é bem uma pergunta empírica, se encaixam em que classe social? Alta, média, burguesia, dos trabalhadores.

F: Olha, professor di INGLÊS é trabalhador, né? É: BASE di pirâmide, porque a partir da hora, eu vejo assim a partir da hora que o profissional di língua inglesa, que também é profissional di letras, é absorvido por uma faculdade, ele vira pesquisador. Né, ele vira pesquisador e acaba esquecendo, muitas vezes, o PRÓPRIO ensino... né. Você vê professores com 40 horas semanais, com uma cadeira por ano. Então acho que aí a coisa já se desvirtuou. Profissional di LÍNGUA INGLESA, na minha opinião... é aquele que trabalha... que tá:: passando fome,

aspas né, dando um monte de aula, no coleginho. AGORA, depois que ele é absorvido, ele se elitiza, mas também não é mais professor de língua inglesa, né.

C: Ao encontro disso, a nossa classe é unida?

F: Não... não foi, não é, nunca foi. Nós não temos um conselho, nós não temos ... na verdade, nenhuma:: regulamentação sobre a profissão, sobre o profissional de letras, né, isso não tem, acho... na minha época não tinha.

C: Não tem.

F: Nós discutíamos isso, não tem nada que norteie: o profissional de letras. Isso já é uma resposta:: da falta de interesse DOS PROFESSORES. Se fossemos mais unidos, provavelmente a gente teria: essa visão GRUPAL, daí provavelmente já teríamos conseguido esse tipo de coisas. Mas não tem, não tem, infelizmente não tem.

C: Então tá, acho que é isso aí.