

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

Cláudia Letícia de Castro do Amaral

**PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DE  
PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS  
MOVIMENTOS DO CAPITAL**

Santa Maria, RS  
2016



**Cláudia Letícia de Castro do Amaral**

**PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DE  
PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS MOVIMENTOS DO  
CAPITAL**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS  
2016



Cláudia Letícia de Castro do Amaral

**PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DE  
PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS MOVIMENTOS DO  
CAPITAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

**Aprovado em 21 de março de 2016:**

---

**Liliana Soares Ferreira, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Álvaro Luiz Moreira Hypolito, Dr. (UFPEl)**

---

**Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

---

**Maristela da Silva Souza, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)**

---

**José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)**

---

**Décio Auler, Dr. (UFSM)**

---

**Mariglei Severo Maraschin, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2016



Dedico este trabalho

*“A todos aqueles que, nestes tempos de 'fim da história', ainda têm a coragem e a ousadia de lutar para revolucionar a história e, quiçá, transformá-la em outra história”.*

*(TUMOLO, 2002)*

*À minha filha Larissa,  
pela redescoberta da vida em seus sentidos mais essenciais.  
A meu amado marido Fábio,  
pelo apoio incondicional, pela amizade e cumplicidade,  
mas principalmente por seu modo lúcido e faceiro de levar a vida que me inspira e  
faz amá-lo cada dia mais.*



## AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos que tenho que fazer ao final desta etapa, vistas as experiências radicais que tive neste período de doutorado, dentre elas a vivência simultânea em duas cidades e finalmente a mudança de cidade, novo trabalho e todas suas implicações, e, principalmente, a gravidez e o nascimento de minha filha Larissa.

Para dar conta e conciliar essas circunstâncias pessoais e profissionais com as exigências acadêmicas, tive que contar com muitas pessoas queridas nesta trajetória. São familiares, amigos, colegas, professores e alunos, que me apoiaram de diferentes formas e aos quais tenho a oportunidade de registrar o meu agradecimento a, pelo menos, alguns que representam todos e todas que participaram direta ou indiretamente deste projeto de vida.

À minha querida orientadora Liliana, sem a qual nada aconteceria, pela lealdade, pelo exemplo; mas principalmente pela cumplicidade na dialética da vida em suas dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas;

À minha filha Larissa, pelo sorriso, pelo abraço, pela inspiração e, especialmente, por pairar a leveza da infância nos momentos mais pesados;

A meu marido Fábio, pelo esforço conjunto para concretização deste projeto, pelo qual muitas vezes abdicou de seus tempos e necessidades;

À minha amada mãe Lenir, pelo modelo de força feminina, pelo incentivo para os estudos e, particularmente neste período, por todo apoio nos cuidados com a Lari;

Aos meus irmãos Cristiane e Guilherme, a meus cunhados Bruna e Gilvan, a meus sobrinhos Eduardo e Júlia, pela enorme torcida em todo o processo;

À tia Kika e ao tio Bitá; por todo carinho, mas especialmente pelos telefonemas inesperados e reconfortantes;

À minha sogra Suzana, pela torcida e interesse;

Ao Grupo Kairós, pela convivência enriquecedora;

Ao professor Décio Auler, pelo exemplo de força e ética como professor e ser humano;

Ao professor Hypólito, pela rica produção científica na linha Educação e Trabalho, a qual consolidou as argumentações deste estudo e, particularmente a mim, propiciou maior lucidez quanto a essas relações;

Aos professores, Fabiane, Nozaki e Maristela, pela militância na educação na universidade e no sindicato;

Ao professor Iran, pelas importantes sugestões na banca de qualificação que enriqueceram sobremaneira a perspectiva histórica deste estudo;

À professora e colega, Mariglei Maraschin, pela leitura deste trabalho, pela parceria na caminhada do doutorado;

Aos sujeitos da pesquisa, colegas de trabalho do Politécnico, pela disposição e pelo aprendizado coletivo;

Aos colegas do Politécnico, especialmente Iza, Márcia, Miri, Moa, Soninha, Tere, Rod, pela amizade e força;

Aos parceiros do Sinasefe, Narah, Adão, Rosane, Milton, Cláudio, pelas lutas solidárias e solitárias no sindicato;

Aos colegas do então CAFW, Adão, Alfredo, Cassiana, Diana, Kelly, Luciane, Maria Inês, Suelen, Maria Inês, Alfredo, Adão; por tem sido minha família no período em que estive em Frederico Westphalen;

À equipe da Escola Infantil Mamãe Coruja, pelo carinho e cuidados com a Larissa, que me trouxeram tranquilidade para escrever e amenizaram minhas culpas maternas;

Ao Colégio Politécnico, pela concessão de afastamento total no último ano, sem o qual tudo seria bem mais difícil;

A todas e a todos, meu muito obrigada!

*“A totalidade do trabalho jamais poderá ser considerada uma entidade homogênea enquanto o sistema do capital sobreviver. Há, necessariamente, inúmeras contradições encontradas sob as condições históricas dadas entre as parcelas do trabalho, que se opõem e lutam umas contras as outras, que concorrem umas com as outras, e não simplesmente parcelas particulares do capital em confronto. Essa é uma das grandes tragédias da nossa atual situação de apuro. E não basta desejarmos que ela não exista. Pois, como Marx há muito tempo explicitou: a concorrência aparta os indivíduos uns dos outros, não apenas os burgueses, mas ainda mais os trabalhadores, a despeito do fato de que ela os une. Por conseguinte, todo poder organizado que se ergue contra esses indivíduos isolados, que vivem em condições de reprodução cotidiana desse isolamento, só pode ser superado após longas lutas. Exigir o oposto seria equivalente a exigir que a concorrência não existisse nesta época definida da história, ou que os sujeitos banissem de seus espíritos as condições sobre as quais, em seu isolamento, não detêm controle”.*

(MÉSZÁROS, 2007, p. 66)

*“Não há estrada real para a ciência e só têm a probabilidade de chegar a seus cimos luminosos aqueles que enfrentam a canseira para galgá-los por veredas abruptas”.*

(MARX, 2008, p. 31)



## RESUMO

### PERTENÇA PROFISSIONAL, TRABALHO E SINDICALIZAÇÃO DOS PROFESSORES: MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES NOS MOVIMENTOS DO CAPITAL

AUTORA: Cláudia Letícia de Castro do Amaral

ORIENTADORA: Liliana Soares Ferreira

Este estudo integra-se às pesquisas desenvolvidas pelo Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, no âmbito da UFSM/SM/RS. O objetivo geral foi analisar o modo como os professores sindicalizados do Colégio Politécnico da UFSM elaboram discursos sobre a pertença profissional, considerando as mediações de seu trabalho e sindicalização e as contradições da totalidade capitalista. O processo de produção de dados aconteceu através da realização de quatro grupos focais, organizados sob o critério de década de ingresso como professor(a) no Colégio Politécnico: décadas de 1970, 1990, 2000 e 2010; já que não há professores sindicalizados ingressantes em 1980. Após a realização desses grupos focais, os dados foram transcritos e analisados, considerando as categorias do método marxista historicidade, mediação, contradição, totalidade e práxis. O passo seguinte foi a socialização das análises em Grupo de Interlocução que contou com dez sujeitos das diferentes décadas. A técnica revelou seu caráter dialético ao evidenciar o movimento de sentidos da subjetividade dos sujeitos em si e entre si, como professores, profissionais, trabalhadores, sindicalizados; com a historicidade do Colégio Politécnico como local de trabalho e, este como espaço de entrecruzamento de políticas, revelando sua relação com a totalidade. As diferentes formas de flexibilização do trabalho indicam o fim da sociedade do emprego, estável com garantias; e apontam para era da empregabilidade, na ótica empreendedora de cada um por si reforçando aspectos individualistas. O quadro ilegítima a perspectiva ideológica dos sujeitos e, particularmente, dos sindicatos; em privilégio de uma concepção pragmática e conjuntural. Porém, apesar de predominarem motivos instrumentais (FERREIRA, 2007b) para sindicalização, também foram observados sentidos solidários (FERREIRA, 2007b) que relacionam o sindicato ao coletivo e contribuem na elaboração social da pertença profissional dos professores. Igualmente quanto ao trabalho dos professores, observaram-se sentidos pragmáticos, mercadológicos, individualistas; mas também consenso sobre a centralidade do conhecimento e dos estudantes. Para que essa concepção avance no entendimento do trabalho como práxis, pedagógica e política, há a necessidade de formação voltada para objetivos elaborados coletivamente e consubstanciados em um projeto pedagógico comum. Defende-se a tese de que a pertença profissional dos professores é elaborada a partir de seus processos de trabalho e sindicalização e se constitui como práxis político-pedagógica na medida em que esses estabelecem relações dialéticas entre teoria e prática; individual e coletivo.

**Palavras-chave:** Pertença Profissional. Trabalho dos Professores. Sindicalização. Práxis.



## ABSTRACT

### PROFESSIONAL BELONGING, WORK AND UNIONIZATION OF TEACHERS: MEDIATIONS AND CONTRADICTIONS ON THE MOVEMENTS OF CAPITAL

AUTHOR: Cláudia Letícia de Castro do Amaral

ADVISOR: Liliana Soares Ferreira

This research is related to the activities developed by Kairós - Group of Studies and Researches about Work, Education and Public Policies, at Federal University of Santa Maria/RS State/Brazil. The main purpose was analyzing the way teachers of labor unions elaborate discourses about professional belonging, considering the mediations of their work and unionization and the contradictions of capitalism as totality. The process of data elaboration happen through four focal groups, organized into the decade they become teachers at the school analyzed: 1970, 1990, 2000, 2010. After this, the data were transcribed and analyzed, taking into account the marxist categories: historicity; mediation, contradiction, totality and praxis. The follow step was the socialization of those analyzes in the Interlocution Group in which participated ten teachers from those different decades. The technique revealed its dialectal approach because made clear the movement of senses from the subjectivities of the teachers and among them, as teachers, professionals, workers, participants of labor unions; to the historicity of the School as place of work and that one as a space of policies, revealing its relation with the totality. The different ways of work flexibilization indicate the end of employment society, stable and with guarantees; and point out to the employability, under an entrepreneurial understanding of individualism. The panorama masks the "ideological" perspective of people and labor unions. However, despite predominating instrumental reasons (FERREIRA, 2007b) for unionization, there are also supportive ones (FERREIRA 2007b), that relate labor unions and the professional belonging of teachers. About work of teachers, it was observed market and pragmatic senses; but also consensus about the centrality of the knowledge and of the students. It is necessary education in order to turn these meanings of work political and pedagogical. It is also needed to organize these ones into a pedagogical project collectively composed. The thesis is that the professional belonging is elaborated from the mediations of work and unionization processes and become praxis, political and pedagogical, in a way that they establish dialectal relations between theory and practice; individual and collective.

**Keywords:** Professional Belonging. Work of Teachers. Unionization. Praxis.



## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Grupos de Elaboração de Dados.....   | 35  |
| Figura 2 – Sentidos relativos à autonomia. .... | 184 |



## **LISTA DE QUADROS**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 – Cargos administrativos dos professores..... | 177 |
|--|-----|



## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 – Área de atuação dos professores. ....                    | 124 |
| Gráfico 2 – Níveis de Ensino. ....                                   | 136 |
| Gráfico 3 – Formação Pedagógica dos Professores. ....                | 156 |
| Gráfico 4 – Formação dos professores em nível de pós-graduação. .... | 164 |
| Gráfico 5 – Sindicalização dos sujeitos. ....                        | 226 |



## LISTA DE SIGLAS

|             |  |
|-------------|--|
| ANDES       | Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Nível Superior   |
| ANPED       | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  |
| APUSM       | Associação dos Professores Universitários de Santa Maria   |
| ATENS       | Sindicato Nacional dos Técnicos de Nível Superior das IFES   |
| CAPES       | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior   |
| CASM        | Colégio Agrícola de Santa Maria  |
| CCT         | Certificação de Conhecimento Tecnológico   |
| CENAFOR     | Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional   |
| CLT         | Consolidação das Leis Trabalhistas   |
| CNESF       | Coordenação Nacional das Entidades de Servidores Federais  |
| CNTE        | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  |
| CONDETUF    | Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Vinculadas às Universidades Federais                                       |
| CONSINASEFE | Congresso Nacional do SINASEFE   |
| DE          | Dedicação Exclusiva  |
| EBSERH      | Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares  |
| EBTT        | Ensino Básico Técnico e Tecnológico  |
| EM          | Ensino Médio   |
| ENEM        | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| EP          | Educação Profissional  |
| FASUBRA     | Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil |
| FENASEFE    | Federação Nacional das Associações de Servidores Federais das Escolas Federais de 1º e 2º graus                        |
| FMI         | Fundo Monetário Internacional  |
| GED         | Gratificação de Estímulo à Docência  |
| GF          | Grupo Focal  |
| GI          | Grupo de Interlocução  |
| IFES        | Instituições Federais de Ensino Superior   |
| INEP        | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais   |
| INES        | Instituto de Educação para Surdos  |
| MEC         | Ministério de Educação   |
| OCDE        | Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  |
| ONU         | Organização das Nações Unidas  |
| PEG         | Programa Especial de Graduação   |
| PP          | Projeto Pedagógico   |
| PROIFES     | Federação dos Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior                                    |
| REUNI       | Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais                                     |
| RSC         | Reconhecimento de Saberes e Competências   |
| RT          | Retribuição por titulação  |
| SEDUFSM     | Seção Sindical dos Docentes da UFSM/ ANDES   |
| SEPERS      | Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação)                       |

|          |  |
|----------|--|
| SESU     | Secretaria da Educação Superior                                  |
| SINAES   | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior               |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais                       |
| UFSM     | Universidade Federal de Santa Maria                              |
| UNESCO   | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 PERCURSO DO ESTUDO E O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>2 CLASSE SOCIAL E SINDICATOS: CONTRADIÇÃO E MOVIMENTOS DE SENTIDOS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SINDICALIZADOS COMO TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO .....</b>  | <b>43</b>  |
| 2.1 PROFESSORES COMO CLASSE TRABALHADORA? AS CONTRADIÇÕES DA CONTRADIÇÃO .....   | 43         |
| 2.2 SINDICALISMO DE PROFESSORES E CONSCIÊNCIA DE CLASSE .....  | 52         |
| <b>3 CADA UM POR SI E O CAPITAL CONTRA TODOS: OS PROCESSOS DE DISSEMINAÇÃO DISCURSIVA DA LÓGICA CAPITALISTA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL MEDIADORA ..</b>                         | <b>69</b>  |
| 3.1 CAPITALISMO EM SEU ATUAL ESTÁGIO E OS PROCESSOS HEGEMÔNICOS DE INSTAURAÇÃO DA IDEOLOGIA CAPITALISTA: O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE .....   | 69         |
| 3.2 EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFLUÊNCIA DO DISCURSO CAPITALISTA .....   | 82         |
| <b>4 PROFESSORES COMO TRABALHADORES E PROFISSIONAIS: A PERTENÇA PROFISSIONAL E A IDENTIDADE NA CONTRADIÇÃO .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>5 COLÉGIO POLITÉCNICO COMO LOCAL DE TRABALHO: HISTORICIDADE, FORMAÇÃO, GESTÃO E SUBJETIVIDADES NOS ENTREMEIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....</b>   | <b>117</b> |
| 5.1 HISTORICIDADE DO POLITÉCNICO – SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES: ENCONTROS E DESVIOS.....   | 121        |
| 5.2 TRABALHO DOS PROFESSORES COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: DE QUE TRABALHO SE FALA?.....   | 138        |
| 5.3 FORMAÇÃO PARA QUÊ? PROFESSORES E OS (DES)CAMINHOS DA PRÁXIS.....   | 154        |
| 5.4 DA GESTÃO À GESTÃO DO PEDAGÓGICO: SOBRE INTENCIONALIDADES E O COLETIVO ESCOLAR.....  | 176        |
| <b>6 SINDICALISMO E MEDIAÇÕES: A SINDICALIZAÇÃO E OS SENTIDOS RELATIVOS À PERTENÇA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....</b>   | <b>197</b> |
| 6.1 SINDICALISMO E TOTALIDADE: DO CONFRONTO À RESIGNAÇÃO.....  | 197        |
| 6.2 POR QUE OS PROFESSORES SE SINDICALIZAM? .....  | 214        |
| <b>7 EM BUSCA DA “SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES”:<br/>PERTENÇA PROFISSIONAL COMO PRÁXIS NA DIALÉTICA DE SENTIDOS<br/>PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DO TRABALHO E DA SINDICALIZAÇÃO DOS<br/>PROFESSORES .....</b> | <b>233</b> |
| REFERÊNCIAS .....  | 241        |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS.....   | 259        |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....  | 261        |
| ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE A PESQUISA NO BOLETIM INFORMATIVO<br>DO POLITÉCNICO.....   | 263        |



## 1 PERCURSO DO ESTUDO E O MATERIALISMO HISTÓRICO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

*“[Métodos] são como a língua do país que vivemos: não há porque orgulhar-se de falá-la, mas será uma desgraça e um inconveniente se não a conhecemos” (MILLS, 1969, p.133).*

Os processos de expansão do capital em âmbito global, repleto de crises e oscilações, têm transformado enormemente a sociedade nos últimos quarenta anos, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho. Essas mudanças relacionam-se às crises metabólicas, próprias dos movimentos do capitalismo (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2007), as quais resultam em metamorfoses no trabalho (ANTUNES, 2011a, 2011b), através da intensa ampliação dos processos de flexibilidade, precarização, subemprego, informalidade, todos estruturais (ANTUNES, 2011a, 2011b).

Nesse panorama, aparecem perspectivas que interpretam a sociedade e o seu desenvolvimento a partir da negação da centralidade do trabalho, em uma concepção equivocada de trabalho e emprego como sinônimos; trazendo como importante consequência o afastamento do marxismo (BOGO, 2010). Isso se deve à consideração da identidade como ponto de referência, com o individual se sobrepondo ao coletivo. Com isso, descarta-se a análise social por contradição, obscurecendo os antagonismos próprios de uma sociedade dividida em classes e fortalecendo a hegemonia capitalista.

Pautado no materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), este estudo parte do pressuposto de que “o capitalismo não se pode dar ao luxo de tomar por findada a disputa com o marxismo” (GONZALEZ, 2006, p. 19), na perspectiva fatalista de sua eternização como modo de produção e da consequente resignação quanto ao fim da História (FUKUYAMA,1997). Isso porque se, de um lado, observa-se a crise do marxismo; no lado oposto, há também a alarmante crise da economia do mercado (GONZALEZ, 2006).

Considerando esta disputa, o marxismo mostra-se ameaçador à ordem burguesa vigente, devido ao potencial crítico e transformador de seu método dialético, que evidencia a inevitável historicidade de todo o social e, fazendo-o, deixa vislumbrar o caráter de transitoriedade das instituições e práticas sociais fundamentais da sociedade burguesa (BORON, 2006). Segundo Boron (2006, p. 43), sob a luz do marxismo,

[...] a propriedade privada de meios de produção, o capitalismo democrático e a relação salarial tanto como o caráter mercantil de toda a vida social aparecem como o que realmente são: fenômenos históricos e, portanto, passageiros, que podem e devem ser transcendidas.

A despeito das críticas ao marxismo para análise da sociedade contemporânea, mas sem negligenciar a necessária revisão dos princípios marxianos<sup>1</sup>; o Kairós<sup>2</sup> - Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas públicas realiza pesquisas e estudos de cunho dialético sobre as temáticas apontadas, nos quais se inclui este estudo. Nozaki (2015, p. 186) argumenta que:

[...] o marxismo tem se consolidado como teoria central para os campos trabalho e educação, propondo uma análise do processo educacional mediado pela totalidade das relações sociais de produção, considerando seu processo histórico de contradição.

Em pesquisa anterior<sup>3</sup>, com egressos de uma licenciatura, buscou-se analisar como seus discursos revelariam sentidos de trabalho, profissão e emprego considerando suas condições de trabalho na sociedade capitalista atual: Professores? Profissionais? Trabalhadores? (Des)empregados? Os discursos revelaram percepções muito diversificadas, complexas, mas interessantes de se observar: professores de escola pública que não se concebiam como trabalhadores; bolsistas de pós-graduação que se consideravam como tais entendendo a bolsa como seu salário; professores particulares que se sentiam empregados; professores de cursos de idiomas que se denominavam como instrutores; dentre outras situações (AMARAL, 2010).

Diante desse quadro de polimorfismo do trabalho, os sujeitos revelaram em

---

<sup>1</sup> “Não há nenhuma área da atividade teórica – e Marx seria o primeiro a concordar com essa proposição como, de fato, concordou explicitamente – que possa escapar à necessidade de se renovar integralmente a cada grande mudança histórica. E o fato é que da época em Marx viveu até as condições presentes, houve mudança histórica maciça. Acima de tudo concerne ao modo como o sistema do capital pôde ajustar-se e se renovar, de modo a postergar o desdobramento e a maturação de suas contradições antagônicas” (MÉSZÁROS, 2007, p. 75).

<sup>2</sup> O Kairós foi criado em 2009, pela professora Liliana Soares Ferreira, no âmbito da UFSM. Trata-se de um Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. De forma geral, visa a auxiliar na busca de renovados sentidos e dimensões de pedagógico e trabalho na escola buscando a reconstituir o lugar histórico e social dos professores como gestores do pedagógico. Fonte: [http://w3.ufsm.br/kairos/?page\\_id=15](http://w3.ufsm.br/kairos/?page_id=15). Acesso em abril. 2015.

<sup>3</sup> Trata-se de minha pesquisa de mestrado que resultou na dissertação “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”. Disponível na banca de dissertações e teses online do PPGE/UFSM.

seus discursos a impossibilidade de se conceberem como um grupo, seja como trabalhadores, profissionais ou professores. Observou-se a ausência de modelos de identificação social para os professores que ingressam no “mercado de trabalho” se reconhecerem como grupo nos campos de trabalho, emprego e formação, assim como a dificuldade de encontrar uma pertença preponderante na análise de quem são os professores hoje assim como a forma como autoelaboram suas pertenças. Os resultados demonstram a repercussão da ideologia neoliberal nas relações entre trabalho-educação e a subjetividade dos professores (AMARAL, 2010).

Relacionada aos princípios do materialismo histórico, a perspectiva da “pertença profissional”<sup>4</sup> emerge, nesse contexto, como uma possibilidade analítica da dimensão profissional do trabalho dos professores, submetida à condição dos professores como trabalhadores, numa elaboração que considera o movimento dialético da individualidade para a coletividade. Constatou-se que a pertença à profissão se processa no âmbito de mediações não podendo ser entendida *a priori*, mas a partir das relações de trabalho em um contexto sócio-histórico determinado. A pertença profissional se refere a um viés político da docência já que concebe que os professores se percebem pertencentes ao contexto por meio do trabalho e do reconhecimento social através dele na coletividade (AMARAL, 2010).

Desde sua elaboração no mestrado, a categoria da “pertença profissional” tem se mostrado relevante para pesquisas sobre trabalho dos professores, já tendo sido abordada em outros estudos científicos, em que se analisou a pertença profissional em trabalho: Cezar (2014) relacionou-a ao trabalho das pedagogas em um instituto federal e Rodrigues (2012) defendeu que ela aconteceria em suas relações com a gestão escolar. Ambas as autoras reforçam o argumento de que a pertença profissional é elaborada nas relações entre o grupo de trabalhadores, enfatizando sua organização coletiva como necessária para o sentido social do trabalho.

O substantivo relacional “pertença” evidencia o aspecto coletivo inerente à elaboração profissional do trabalho dos professores, apresentando-se como alternativa à categoria “identidade” O princípio da contradição, próprio do materialismo histórico, opõe-se ao de identidade, já que, segundo essa perspectiva, não existe identidade senão de opostos: “a identidade nada mais é que o resultado a

---

<sup>4</sup> Categoria central nesta pesquisa, discutida no capítulo 4.

um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização” (DUBAR, 2005, p. 136).

Já o adjetivo profissional, como parece evidente, assinala para a perspectiva dos professores como profissionais da educação os quais se constituem como tais nas relações de trabalho estabelecidas no coletivo, considerando sua autonomia, mesmo que relativa, e a formação. Essa posição aponta para o argumento de que não se concebe que as *identidades* de trabalhador(a) e profissional da educação sejam dimensões excludentes entre si, mas *pertenças* sociais que se relacionam dialeticamente. Também não se considera que a profissionalização dos professores possa se reduzir a processos formativos formais ou mesmo ao cumprimento de saberes (TARDIF, 2002) ou competências (PERRENOUD, 2001) estabelecidos previamente por circunstâncias mercadológicas.

Como uma das condições do processo de reestruturação produtiva, a ofensiva ideológica do capital, na lógica do “cada um por si”, rompe com direitos sociais, deslegitimando garantias trabalhistas e transformando os trabalhadores em empreendedores de si, competindo entre si na luta pela sobrevivência. Nessa conjuntura da diminuição do trabalho assalariado, há o enfraquecimento dos sindicatos em geral e o arrefecimento do sindicalismo “classista” em particular, geralmente transformando-se em um sindicalismo pragmático, “propositivo ou de resultados” (AFFONSO, 2007; TUMOLO, 2002); que, sob a estratégia da barganha, atua em nível conjuntural, acabando por disfarçar sentidos relativos à contradição entre capital e trabalho.

A escolha de professores sindicalizados como sujeitos desta pesquisa deveu-se ao entendimento dos sindicatos como espaços de mediação de consciência de classe (ANTUNES, 2011a; DAL ROSSO, 2011; FERRAZ, 2012, TUMOLO 2002); aspecto que favoreceria a análise dos professores na dupla perspectiva, como profissionais e como trabalhadores. Duarte e Gonçalves (2012, p. 23) ressaltam o “movimento sindical dos professores como um espaço privilegiado para o estudo da identidade dos professores”, explicando que essa ocorre através da convergência entre processos biográficos (identidade para si) e relacionais (identidade para o outro) (DUBAR, 2005, 2009). Além disso, “especificamente quando as organizações sindicais são consideradas para a discussão, há a convicção de que, nelas, o

trabalho docente seria visto como semelhante às demais formas de trabalho, o que possibilita problematizar quais identidades docentes se expressam na construção e consolidação desse tipo de entidade” (FERREIRA, 2007b, p. 382).

Ademais, em artigo em que analisam produções científicas que relacionam os processos de profissionalização e sindicalização, Souza e Magalhães (2013) indicam a escassez de produções que relacionem as temáticas indicadas, sendo que a maioria delas não atribui relevância ao fato de o engajamento dos professores em movimentos sociais gerar identidades e pertencimentos, acabando por justificar a importância desta. Segundo as autoras,

[...] na maioria deles, não foram encontradas referências ao fato de a identidade ser moldada por meio dos discursos que a constroem no movimento de construção do próprio sistema [...] Também foram raros os que recorreram ao argumento que as transformações nas identidades docentes estão articuladas aos processos de regulação do trabalho docente, que se caracterizam por instabilidades e que, nesse sentido, pode-se referir a coexistência de várias identidades (SOUZA; MAGALHÃES, 2013, p. 8).

No método marxiano de apreensão da realidade, não há uma exposição sistemática sobre o método como uma sucessão de etapas<sup>5</sup>, mas a própria concepção de real sobre a qual se sustenta sua análise dialética supõe conceitos específicos que autorizam reproduzir o concreto real na totalidade concreta pensada. Toda a obra se refere a uma realidade histórica, entendida como modos e formas de existência social.

Nesse sentido, o trabalho com as categorias<sup>6</sup> totalidade, mediação, contradição, historicidade e práxis (CIAVATTA, 2009; KUENZER, 1998; LÖWY, 1993; LUKÁCS, 2012; NETTO, 2011) terão, nesta pesquisa, a intencionalidade de refletir aspectos do real em suas conexões e relações. Vale dizer que, ao se articularem, constituem-se no núcleo da concepção teórico-metodológica do materialismo histórico. Conforme Ciavatta, a produção de conhecimento com esse método dialético “vai depender da pertinência da análise de uma *totalidade* histórica como apreensão de suas *contradições* recíprocas e reconhecimento do caráter *mediador*

<sup>5</sup> Apenas há algumas referências na obra *Contribuição da economia política* (1859), em um capítulo chamado “o método da economia política” e menções ao método dialético no Prefácio da primeira edição de *O Capital* (1867) e no Posfácio da segunda edição dessa obra (1873).

<sup>6</sup> Quanto às categorias do método, Ciavatta (2009) explica que são conceitos básicos que surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem alto grau de generalidade.

dessas contradições na constituição histórica da realidade” (CIAVATTA, 2009, p. 133, grifos nossos).

Os seres humanos, para o marxismo, são entendidos como sociais e históricos e a chave da interpretação da vida social, segundo esta perspectiva, refere-se à dinâmica dos modos de produção e da luta de classes daí consequentes. 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. Os objetos de estudo são necessariamente considerados como em desenvolvimento, mutação, relacionando-se a outros fenômenos, sendo entendidos como “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008).

No artigo “Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola”, Acácia Kuenzer (1998) discute o tema sugerido no título apontando, ao encontro de Nozaki (2015), a dialética como lógica e teoria do conhecimento de propostas científicas com tal temática e mostrando os princípios referentes a ela, os quais se pretende seguir neste estudo. A autora esclarece que um pressuposto fundamental é que devem partir de uma concepção de trabalho em geral:

[...] como práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência e que portanto não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista (KUENZER, 1998, p. 55).

No caso de uma pesquisa em educação, é imprescindível situar o fenômeno educativo em análise nas condições reais da formação social à que pertence, o capitalismo em seu atual estágio, e considerar o trabalho dos professores como práxis, práxis pedagógica<sup>7</sup> mais especificamente (FERREIRA; RIBAS, 2014). Kuenzer explica que o princípio educativo deve ser compreendido como proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada fase de desenvolvimento das forças produtivas (1998, p.55). Essas constatações se referem à categoria da totalidade que, para Kuenzer, “[i]mplica 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

---

<sup>7</sup> Categoria discutida na seção 5.2.

totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos no todo” (KUENZER, 1998, p. 64).

Nessa perspectiva, só é possível compreender uma realidade quando considerado seu lugar na totalidade. Quanto a isso, entende-se que há uma relação entre os elementos e o todo, entre o particular e o geral, portanto, entender os sujeitos em suas interações e em seus discursos implica considerar estas relações. Na contemporaneidade, a totalidade é o sistema capitalista que, através de políticas educacionais, tem precarizado o trabalho dos professores. A competitividade e o individualismo resultantes dessas políticas comprometem a relação e organização dos professores com seus pares, sindicalmente ou sob outras formas de associativismo; trazendo como consequência a dificuldade de se entenderem como grupo de profissionais e, ainda mais, como classe trabalhadora.

Considerando a sociedade capitalista como totalidade, aspectos da educação brasileira serão discutidos em sua relação com as atuais políticas públicas, as quais vêm sendo conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. As políticas educativas, então, têm incluído o princípio da competência escolar, que visam a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõem modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Na “confluência perversa” (DAGNINO, 2004) do discurso do capital, as palavras são ressignificadas para atender a objetivos mercadológicos.

As modificações na estrutura educacional, a partir do discurso antagônico das atuais políticas, trazem mudanças substanciais para o trabalho dos professores e, conseqüentemente, para a maneira como elaboram sentidos sobre esse. Ball (2002) alerta para o fato de que as reformas educacionais em curso na escala global, a partir de suas tecnologias políticas de mercado, de performatividade<sup>8</sup> e de gestão, intervêm não apenas no que os professores fazem, mas na identidade profissional, afetam as subjetividades dos professores, já que em cada tecnologia política de

---

<sup>8</sup> Refere-se às “políticas neoliberais para a educação [que] 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, p. 18).

reforma “estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores” (BALL, 2002, p. 5).

É nesse contexto que os professores realizam seu trabalho e (re)produzem conceitos. Em síntese, as partes/elementos que integram este todo, no contexto específico de estudo, são: as Políticas Públicas Educacionais, que normatizam o trabalho dos professores, estando estes perpassados pelas conexões com a comunidade escolar como um todo; as relações dos professores com o movimento organizado de trabalhadores de educação nos sindicatos, e estes especificamente; e os resultados consequentes disso para elaboração de suas pertenças como profissionais e/ou trabalhadores.

Na obtenção de dados para análise deste quadro, parte-se da concepção de produzir/elaborar dados e não a de coletá-los, porque esse processo ocorre na interação com os interlocutores e seus discursos, na relação entre a subjetividade dos sujeitos e objetividade do real. Desde sua criação, os participantes do Grupo Kairós realizam estudos na perspectiva crítica, que resultaram em uma quantidade relevante de produções científicas de cuja experiência surge a necessidade de uma técnica inerentemente dialética, que tivesse o pressuposto da interação, diálogo entre teoria e prática. Com esse intuito, o Grupo vem construindo a técnica de Grupos de Interlocação em consonância com o materialismo histórico como perspectiva teórico-metodológica, já que, conforme Werle (2012), a interlocação é sempre situada historicamente<sup>9</sup>.

Compreende-se que a pesquisa pressupõe interação, diálogo com sujeitos e com a realidade. Concorda-se com Duarte et al. (2008) ao considerarem que a produção de conhecimento em educação tem um caráter interativo em que os professores se tornam sujeitos da condição em que se produz conhecimento sobre eles. Nesse processo de interlocação, o envolvimento dos professores na pesquisa supera o papel de informantes. No artigo “Pós-Graduação e suas interlocações com a Educação Básica”, a professora Flávia Werle (2012, p. 424) explica tal processo:

---

<sup>9</sup> A técnica já foi realizada na elaboração de dados de trabalhos acadêmicos, como nas dissertações de mestrado de Fiorin (2012), Rodrigues (2013) e Cezar (2014) e na tese de doutorado de Maraschin (2014), defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria; e sistematizada argumentativamente no artigo FERREIRA, L. S.; FIORIN; AMARAL; MARASCHIN. Grupos de interlocação como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>>. Acesso em: dez. 2014.

[...] interlocução implica conversação entre duas ou mais pessoas, duas ou mais instituições, dois ou mais grupos. Este “dois ou mais” contém o diverso e o múltiplo. Este “dois ou mais” pode-se tornar-se muitos mais, com o que se transversalizam uma diversidade de interesses, intensidades e direcionalidades da interlocução, com isto se altera a condição de ouvir e dialogar com os interlocutores.

A elaboração dos dados desta tese aconteceu fundamentalmente através de Pesquisa Documental (FLICK, 2009) e Grupos Focais (GATTI, 2012) orientados por roteiro de perguntas (Apêndice A) cujas respostas foram problematizadas e reelaboradas em Grupo de Interlocução com os sujeitos investigados<sup>10</sup>, no caso professores sindicalizados do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Esta técnica pressupõe interação, diálogo com sujeitos e, já que sócio-históricos, com a realidade, em um processo dialético visando à transformação.

Importa esclarecer que uma das características que diferencia o Grupo de Interlocução dos Grupos Focais é a de que, nestes, os dados iniciais são produzidos já no coletivo (WELLER, 2011), enquanto que, no Grupo de Interlocução, por ser um momento de socialização e discussão; opera como um complemento a outra técnica de produção de dados utilizada inicialmente. Quanto aos grupos focais, Gatti (2012, p. 11) explica que permitem

[...] compreender processos de construção de realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Entende-se que “tudo o que a história nos mostra é produto da atividade prática dos homens” (VÁZQUEZ, 2011, p. 340). Portanto, “a história em si não [tem] nenhum significado além daqueles que os homens, em vários estágios de desenvolvimento, lhe conferem” (BOTTOMORE, 2012, p. 264). Por isso, a análise do trabalho dos professores, sua sindicalização e a historicidade do Colégio Politécnico da UFSM, através de dados elaborados na interação com os sujeitos nos grupos

<sup>10</sup> Os professores são referenciados nas análises pelas iniciais de seus nomes e os grupos são indicados como: grupo focal 1970 (GF70), grupo focal 1990 (GF 90), grupo focal 2000 (GF 2000), grupo focal 2010 (GF 2010) e grupo de interlocução (GI).

focais e no grupo de interlocução, acaba por demonstrar a preocupação desta pesquisa “com o universo dos significados, das ações e das relações humanas e reconhece os sujeitos envolvidos como capazes de elaborar conhecimentos e produzir práticas para intervir nos problemas identificados” (DUARTE; OLIVEIRA; MELO, 2008, p. 223).

A escolha pelo Colégio Politécnico da UFSM como contexto de pesquisa justifica-se pela complexidade sugerida pela multiplicidade de cursos oferecidos de diferentes níveis e áreas, resultante das diferentes políticas educacionais em variadas épocas. Aliado a isso, trata-se de uma escola de educação profissional vinculada a uma universidade, instituições educativas com propósitos particulares, orientados por políticas educacionais específicas; ressaltando a complexidade das mediações existentes neste espaço educativo.

A partir de um percurso metodológico de viés marxista, portanto, estudar-se-á a pertença profissional dos professores em relação dialética com as mediações do trabalho e sindicalização em um contexto de políticas educacionais mercadológicas. Na busca pelas “múltiplas determinações” (MARX, 2008) do fenômeno em estudo, considerar-se-ão aspectos, como: as características da formação inicial e continuada; subjetividade docente; salário; carga horária de trabalho; avaliação; plano de carreira; contexto da escola; nível de reconhecimento social; entre outros componentes que embasam a complexidade das políticas docentes (TELLO, 2013<sup>a</sup>, 2013<sup>b</sup>) e constituem condições de trabalho dos professores (HYPOLITO, 2012; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Seguindo as recomendações de Shiroma e Evangelista (2004), também serão ressaltadas as mudanças que estão em curso no campo da gestão educacional, com consequências para a gestão escolar, entendendo que essas têm afetado os professores, promovendo a individualidade e corroendo seu trabalho coletivo e sua socialização.

A organização dos grupos focais levou em conta a década em que os sujeitos sindicalizados ingressaram no Colégio Politécnico como professores, buscando evidenciar o movimento dialético da história, nas relações em que o presente tem suas raízes fixadas no passado e projetadas para o futuro; momentos imbricados entre si, portanto. Sendo assim, foram realizados quatro grupos focais, no total de dezessete professores ingressantes em 1970, 1990, 2000 e 2010<sup>11</sup>. No Grupo de

---

<sup>11</sup> Não há no Politécnico professores sindicalizados ingressos na década de 1980.

Interlocução, participaram dez professores das diferentes décadas, conforme a Figura 1 ilustra:

Figura 1 – Grupos de Elaboração de Dados.

## PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE DADOS



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Após a elaboração de dados nos grupos separadamente, aconteceu o Grupo de Interlocução em que os sujeitos dos diferentes grupos puderam interagir entre si a respeito das análises realizadas. Esse percurso permitiu evidenciar os (des)encontros dos sentidos resultantes das relações entre a historicidade dos sujeitos, como professores sindicalizados, como trabalhadores; com o Colégio Politécnico da UFSM como local de trabalho na elaboração de sua pertença profissional.

Essas técnicas de produção de dados associadas permitiram apresentação, discussão, problematização e sistematização de dados junto aos sujeitos, num processo de desvelamento do real. A comunicação desempenha papel fundamental em ambas as técnicas e constituem espaços em que os sujeitos problematizam seus pertencimentos sociais coletivos junto a seus pares. Ferreira (2006a) apresenta o Grupo como

[...] uma maneira de redimensionar diferentemente a pesquisa, extraindo-lhe a aparência de ser mero aproveitar-se do discurso da interlocutora e com a pesquisa se beneficiar, sem contribuir e sem socializar os resultados. Além do mais, é um encaminhamento da pesquisa capaz de torná-la atividade que congrega os sujeitos envolvidos, tendo a linguagem como ambiente da produção coletiva dos sentidos e do contínuo redimensionamento da ação, visando a encontrar respostas ao problema (FERREIRA [a], 2006, p. 38).

Com o Grupo de Interlocução, os sujeitos tiveram a possibilidade de refletir e redimensionar coletivamente as respostas dadas nos Grupos Focais, com isso, redimensionando a realidade e a si próprios socialmente. Por se ancorar no materialismo histórico, o Grupo de Interlocução mostrou-se em consonância com os objetivos propostos neste estudo, porque se constituiu em importante momento para transformação dos participantes, em sua interlocução entre si, com a pesquisa, com a Educação e com a sociedade em geral. No contexto específico de investigação, a técnica mostrou-se ultrapassar os fins meramente científicos, colaborando na elaboração da “pertença profissional dos professores”, podendo-se avaliá-la inclusive como um espaço de formação já que implicou tomada de consciência (SAVIANI, 2012).

Na formulação de dados a partir de documentos apoiou-se nos fundamentos da Pesquisa Documental (FLICK, 2009) para a análise do Projeto Pedagógico (PP), documento central analisado visto que caracteriza a realidade em investigação. Flick (2009) ressalta o caráter instável dos documentos, os quais não podem ser definidos *a priori* sendo entendidos em contextos específicos. Sob a concepção de que a construção do PP é social, histórica e permanente; parte-se da argumentação de que se constitua em um documento articulador da concepção de trabalho pedagógico na escola (FREITAS, 2012; VEIGA, 2005) e “[...] uma ação intencional, com um sentido explícito, como um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária” (VEIGA, 2005).

A produção de dados, assim como sua análise e sistematização, foram orientadas pelas categorias marxianas mencionadas – totalidade, contradição, mediação, práxis e historicidade – e pelo horizonte epistemológico a elas relacionado, o qual foi desenvolvido nas elaborações argumentativas construídas durante todo o desenvolvimento da investigação. A pesquisa bibliográfica é um

procedimento imprescindível a qualquer estudo científico e, segundo Gil (2008, p. 50), permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Nesta proposta, em acordo com as opções teórico-metodológicas já apontadas, priorizaram-se autores cujo pensamento se mostre em consonância com a perspectiva marxiana e, certamente, com os propósitos desta tese relacionada à linha de estudos Trabalho e Educação; como Antunes (1999, 2005, 2011a, 2011b), Ferreira (2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2015), Frigotto (1984, 1998, 2005 2006), Hypolito (1991, 1999, 2002, 2012), Hypolito e Grishcke (2013), Kuenzer (1998, 2002), Mészáros (2005, 2007), Gramsci (1986, 1999) e Vázquez (2011)<sup>12</sup>. As aproximações teóricas com o sindicalismo foram construídas a partir de autores que tem se preocupado na problematização científica das questões relativas aos trabalhadores de educação e sua participação em sindicatos, tais como: Dal Rosso (2011a, 2011b, 2013), Ferreira (2006b, 2007b, 2012), Gindin (2009)<sup>13</sup>, Boito Jr. (2005), Gianotti (2007).

Partindo da percepção de que não há identidade senão na contradição, esta, como categoria do método, operou na análise dos discursos através do desvelamento da premissa de que esses são coerentes apenas relativamente, já que em tudo há um aspecto conflitante: há união mas também polaridade intrínseca (TRIVIÑOS, 2008). Desse modo, busca-se que todo conceito, toda afirmação, toda interpretação apresentada nesta tese sejam compreendidos como relação, limitação e, num sentido mais amplo, como uma relação entre o todo e as partes, o geral e o particular, referindo-se à categoria da totalidade.

A pesquisa visou a captar o movimento, a ligação e unidade resultante da relação dos contrários, em busca não de explicações lineares que resolvam as tensões entre os opostos, mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações (KUENZER, 1998). Durante esta investigação, buscou-se analisar os movimentos que resultam na formação/exclusão das pertencas sociais dos professores os quais se encontram em permanente contradição. Para isso, foi necessário que o deslocamento da análise dos diferentes lados dialeticamente relacionados na busca por compreender como se

<sup>12</sup> Devidamente indicados nas Referências.

<sup>13</sup> Pertencentes à Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede ASTE).

incluem/excluem ou originam uma nova realidade.

Sob o viés da contradição, vislumbrou-se um enfrentamento conflituoso entre concepções, crenças, identidades e pertencas. Nesse enfrentamento, alguns interesses predominam sobre outros. No entanto, pela práxis, busca-se a desacomodação ao *status quo* vigente, a mutabilidade do real, em que tudo está em contínua mudança, favorecendo transformações realizadas pelos sujeitos humanos que constroem a história.

Este estudo objetivou problematizar cientificamente as interfaces da pertença profissional com o trabalho e sindicalização dos professores de modo que pudessem ser analisadas dentro da historicidade que lhe são próprias, na particularidade do Colégio Politécnico da UFSM e sob o viés analítico dialético. Entende-se que esta proposta colaborará para o reconhecimento de traços comuns dos professores, que os constituem como um grupo profissional, respeitando suas peculiaridades específicas e autonomia, mas não desconsiderando seu entendimento como trabalhadores; já que isso possibilitará o comprometimento político-social com demais trabalhadores, favorecendo que fortaleçam sua luta conjunta contra as condições de exploração de trabalho imposta pelo sistema capitalista; encontrando nos sindicatos espaços privilegiados para que isso aconteça.

Para isso, buscou-se entender: *De que modo, considerando as mediações sócio-históricas de seu trabalho e participação em sindicatos, a pertença profissional é discursivada pelos professores sindicalizados do Colégio Politécnico da UFSM?*

O materialismo histórico, como o próprio nome sugere, considera os sujeitos reais localizados historicamente. Nessa situação, adentrar a historicidade das realidades e sujeitos estudados não se apresenta apenas como um método de análise do objeto de pesquisa, mas propriamente o responsável pela construção deste, em um processo em que teoria e prática são indissociáveis. Desse modo, a interlocução com os sujeitos na elaboração de dados pretendeu ultrapassar a superfície dos fenômenos em busca no desvelamento do seu real mais concreto, trazendo-o à tona.

Segundo Kosik (1976, p. 24), a realidade não existe independente dos seres humanos. Esse pressuposto pretende acabar com a pseudoconcreticidade definida como “a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da práxis utilitária”. Nesse sentido, torna-se ainda mais oportuno a opção

teórica deste estudo, pois “o pensamento dialético destrói a pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976, p. 20). Ou seja, permite uma análise crítica dos dados produzidos, considerando as relações e interdependência dos sujeitos, suas condições de produção discursiva e o contexto sócio-histórico que integram. Assim, é possível “[...] compreender o *sentido objetivo* da coisa se o homem cria para si mesmo um sentido correspondente. Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social” (KOSIK, 1976, p. 29).

Assim, os modos de percepção, o ver e o sentir de cada sujeito, se relacionam com as vivências, as memórias e experiências da pessoa e cada coisa possui o sentido que o sujeito criou para ela. O trabalho que os professores realizam possui um sentido que cada professor cria para si mesmo, e são esses sentidos produtos de sua constituição histórico-social. Conseqüentemente, nenhuma concepção sobre si, sobre suas identidades e pertencas como professores ou trabalhadores podem existir por si mesmos, já que não há nenhuma subjetividade que não seja histórica. Tais considerações explicam que os sujeitos constituem sua historicidade, e a si conseqüentemente, a partir das relações recíprocas estabelecidas em seu trabalho (FERREIRA; RIBAS, 2014).

Ciavatta (2009, p. 134) reforça que “o conhecimento da relação trabalho e educação implica o reconhecimento do caráter de totalidade de relações que se estabelecem em situação de contradição e de reciprocidade”. Na busca pela apreensão da totalidade e contradição dos fenômenos em análise, no entanto, corre-se o risco de se perder num universo múltiplo e diverso. Nesse caso, a autora (2009) ressalta a importância da categoria da particularidade para acessar as realidades concretas, o que acontece através da mediação, que seria a objetivação da realidade social; “a visão historicizada do objeto singular” (CIAVATTA, 2009, p. 133). Nas palavras de Lefebvre (1979, p. 237 apud KUENZER, 1998, p. 66), “entre o universal e o concreto, é impossível suprimir a mediação do particular”.

A categoria da mediação cinde o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação. Todavia, Kuenzer (1998, p. 65) alerta que “esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação”, já que nada no real é isolado. A análise das categorias totalidade, contradição, mediação e historicidade em sua relação com o objeto de estudo em questão

demonstra sua validade para o conhecimento do real. No entanto, para o sujeito pesquisador, elas só adquirirão sentido na medida em que ultrapassarem a possibilidade de apenas conhecer a realidade e permitam que essa seja transformada. Isso porque o objetivo da dialética marxiana vai além da interpretação do real, seu caminho vai na busca da transformação, trata-se de uma filosofia objetiva.

Eis o caráter prático imprescindível do marxismo que é, inclusive, denominada por Gramsci (1986) como “filosofia da práxis”. Em obra com essa denominação, o filósofo espanhol Adolfo Vázquez faz amplo estudo sobre a categoria, detendo-se na produção marxiana, em que destaca *Teses sobre Feurbach*<sup>14</sup> como a obra que traz o essencial dessa filosofia. Em sete das onze teses, enfocam-se o conhecimento e a prática como critério de verdade. Como explica Kuenzer (1998), Feurbach dissolve a relação entre sujeito e objeto no ato de conhecer pelo privilégio atribuído ao real como oposto ao sujeito, reduzindo a produção à mera contemplação. Já para Marx (apud VÁZQUEZ, 2011, p. 143), “a práxis é elevada à condição de fundamento de toda relação humana, isto é, se a relação sujeito-objeto é básica e original, a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem de inscrever-se no horizonte da prática”.

De modo geral, esta proposta de pesquisa tem como *objetivo*: considerando a mediação dialética de seu trabalho e sindicalização, analisar de que forma a pertença profissional é elaborada nos discursos dos professores sindicalizados do Colégio Politécnico da UFSM.

Os *objetivos específicos* se constituíram em passos desenvolvidos para chegar a esse propósito geral, abrangendo desde a elaboração argumentativa; a interação com os sujeitos nos grupos; as transcrições e análises dos discursos; a análise do PP do Colégio; até a sistematização deste texto.

*O percurso desenvolvido permite remete para a tese de que: a pertença profissional dos professores é elaborada como práxis na dialética entre o individual e o coletivo, entre a teoria e a prática; expressa nos sentidos políticos e pedagógicos de seus discursos sobre trabalho e sindicalização.*

A fim de contemplar esse argumento, seu percurso, objetivos e motivações; a

---

<sup>14</sup> As *Teses* são resultado de anotações de Marx organizadas por Engels, e onde se encontra a antítese da argumentação contra o materialismo de Feurbach.

tese como texto organiza-se, além desta parte introdutório e do capítulo final sistematizador, em mais cinco capítulos. O primeiro destes presta-se a discutir o conceito de classe social em sua relação com a categoria contradição e, ao considerar os professores como integrantes da classe trabalhadora, avalia os sindicatos como um espaço de mediação dessa pertença. O segundo busca mostrar o modo como o discurso capitalista dissemina seus sentidos hegemonicamente com ênfase na esfera educacional em que ocupa centralidade. O terceiro visa a demonstrar a construção da categoria pertença profissional como uma perspectiva que intenciona se distanciar daqueles sentidos individualistas e mercadológicos do trabalho dos professores como profissão. O quarto contempla a análise deste trabalho situado social e historicamente, considerando o local e as condições em que se realiza, com destaque às categorias historicidade, formação e gestão. Finalmente, o quinto capítulo compõe a historicidade do sindicalismo, especialmente o brasileiro, em suas mediações com a totalidade capitalista, apresentando os motivos da sindicalização dos professores com a intenção de demonstrar sentidos relacionados ao coletivo e, assim, associados à elaboração categoria central deste estudo, a pertença profissional, em seus viés político e pedagógico, dialeticamente relacionados entre si.

Vale ressaltar que essa organização visa a ressaltar a articulação das discussões e temáticas que não se esgotam em cada capítulo ou seção de maneira isolada, estando necessariamente articuladas, de modo que resultam em um percurso circular, e não linear; fazendo com que o último capítulo se associe ao primeiro, este dialogue com o posterior e assim sucessivamente.

Espera-se que os propósitos desta pesquisa, sua organização e seus aspectos teóricos e metodológicos revelem seu compromisso não só com seus participantes enquanto sujeitos sociais, não só dos professores como grupo de profissionais trabalhadores; como também o compromisso social da pesquisa em educação com o real na busca por transformações que possam contribuir para o trabalho dos professores e o processo educativo como um todo, constituindo a práxis pedagógica (FERREIRA, RIBAS, 2015).

Acredita-se que possa se alcançar esse fim ao evidenciar os condicionamentos que moldam a educação e que estão fora da experiência e percepção imediata dos professores, os quais poderão se tornar mais conscientes

da complexidade do processo educacional e dos contextos sociais, históricos, econômicos e políticos a ele relacionados; tudo isso na condição de trabalhadores da educação que refletem sobre suas necessidades profissionais através de sua situação concreta de trabalho.

Não se pode prescindir da consideração dos professores como trabalhadores, cujos processos de precarização do trabalho (ANTUNES, 2005; DRUCK, 2013) evidenciam a construção paulatina de uma nova “identidade social” dos professores, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinam a existência material dos demais trabalhadores. Em consequência e aliado a isso, esse quadro delinea “as condições que associariam o destino político dos professores à luta sindical” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 71), a qual parece interferir na elaboração de sentidos para o seu trabalho e sua pertença profissional ou vice-versa.

Vale lembrar que, para Marx (1988), a análise das classes sociais está relacionada ao objetivo revolucionário que constitui organicamente seu método. Assim, o que se objetiva

[...] nunca é exclusivamente conhecer, mas produzir o conhecimento como processo de apropriação e transformação da realidade, o estudo das classes – e aí especificamente da classe trabalhadora – buscará meios de ruptura do fetiche que a transforma em mercadoria” (AFFONSO, 2007, p. 39).

Entende-se que a elaboração da pertença profissional dos professores possa contribuir para que se entendam, dentro de sua heterogeneidade, como uma categoria profissional que possa lutar por condições de trabalho favoráveis em conjunto. De todo modo, ao evidenciar os limites estruturais e históricos dos sindicatos, espera-se que se colabore para se compreender melhor o sindicalismo na atualidade e cogitar possibilidades de politizar e organizar coletivamente os trabalhadores.

## 2 CLASSE SOCIAL E SINDICATOS: CONTRADIÇÃO E MOVIMENTOS DE SENTIDOS NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES SINDICALIZADOS COMO TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

*São diaristas, biscateiros, camelôs, part-times, temporários, por conta própria. São mensalistas, assalariados, comissionados, autogestores. São crianças, mulheres, jovens, idosos, negros, rurais, urbanos. São sem teto, sem terra, sem escola, sem saúde. São doutores, analfabetos, técnicos, presidiários. São católicos, evangélicos, umbandistas, espíritas. Rubro-negros, alvi-negros, tricolores, vascaínos [colorados]. Sendo vários, são sempre um. Um? Que nada. Na multiplicidade das formas, elidi-se o conteúdo. Quem se sente classe trabalhadora? O que é classe? (AFFONSO, 2007, p. 32)*

Este capítulo visa a discutir o conceito de classe social, evidenciando, portanto, os processos de exploração entre capital e trabalho relacionados à luta de classes e, conseqüentemente, à categoria marxiana contradição, a qual será preponderante na análise dos discursos dos sujeitos durante todo percurso da pesquisa. Ao entender os professores como trabalhadores, o objetivo também é investigar em que medida os sindicatos, entidades originalmente de operários, funcionam como espaços de mediação de classe para os professores, considerando os movimentos de sentidos próprios da totalidade capitalista.

### 2.1 PROFESSORES COMO CLASSE TRABALHADORA? AS CONTRADIÇÕES DA CONTRADIÇÃO

Ao analisar as diferentes fases da humanidade, Marx mostrou que sociedades e discursos são permeados por uma ideologia<sup>15</sup> que fortalece a dominação de uma classe social sobre outras, tendo como base as relações de trabalho. Ohlweiler (1998, p. 49) explica que

[a] divisão 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.

Em outras palavras, o trabalho, sob a égide do capitalismo, gera divisão na sociedade: proprietários e não-proprietários, burgueses e proletários. Os primeiros

---

<sup>15</sup> Conceito discutido na seção 3.1 desta tese.

têm a propriedade dos meios de produção e os últimos têm apenas sua força de trabalho. Bensaid (1999, p. 148) ratifica: “não há classe senão na relação conflitual com outras classes”. São classes, portanto, antagônicas.

Vladimir Ilich Ulianov (1870-1924), o Lênin, pertencente ao que se considera a terceira fase<sup>16</sup> do marxismo, apresenta uma concepção de classe que se tornou bastante conhecida, destacando o modo de produção como fator determinante na configuração de classes. Conforme 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 produção (relações que, 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<sup>17</sup> 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 do seu corpo e resulta em um salário que lhe garante a sobrevivência. Na venda do seu trabalho, relaciona-se como capitalista e, nesta medida, conforma as classes sociais: quem possui a força de trabalho e quem possui o capital: proletários e burgueses (AMARAL, 2010).

Essa divisão gera disputa de sentidos nos discursos. Dessa forma, o trabalho com a categoria marxiana contradição, através de sua necessária relação com a luta de classes, possibilita desobscurecer essa relação discursiva. Cheptulin (1982, p. 287-288) explica que a categoria se efetiva como “unidade e luta dos contrários”,

[o]s contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece por sua diferença, que eles interpretam-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética.

Porém, “nem a sociedade nem o setor capitalista da mesma se dividem clara e abertamente em perfeitos burgueses e perfeitos proletários” (ENGUIITA, 1991, p.

<sup>16</sup> 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).

<sup>17</sup> LENIN, V. I. **Obras completas**. Buenos Aires: Cartago, 1972. Tomo 29.

46). É inegável que a sociedade capitalista atual é constituída por uma estrutura de classes sociais muito mais complexa. De todo modo, Antunes (2005, p. 6) argumenta que “o conflito de classe hoje – não pode ser resumido de modo restritivo entre o burguês e o proletário, mas entre o capital social total e a totalidade multifacetada e heterogênea do trabalho em escala global”. Em síntese, a contradição se estabelece na relação entre capital e trabalho.

Em *Trabalho e Capital Monopolista*, Braverman (1987) denomina a classe trabalhadora como “a parte viva do capital”, explicando que essa pode se perceber como tal ou até perder de vista sua própria existência. O autor (1987) sugere que a complexidade da estrutura de classes do moderno capitalismo monopolista surge da consideração de que quase toda a população transformou-se em empregada do capital, ainda que a forma de emprego assalariado exprima duas realidades diferentes: de um lado, o capital contrata força de trabalho cuja função é aumentar o capital; de outro, o capital escolhe um pessoal administrativo que é contratado pelo capital para representá-lo no local, supervisionando e organizando os trabalhos da população trabalhadora. Entre esses dois extremos, o autor identifica categorias intermediárias, partilhando das características do trabalhador e, ao mesmo tempo da administração em graus variáveis.

Nesse viés, de natureza marxista, não se colocaria em questão se o professor seria um profissional liberal, um funcionário ou um trabalhador análogo aos proletários, pois a origem de classe dessa categoria profissional não pode ser apreendida de forma dicotômica e reducionista, sem a análise de outras determinações concretas.

Considera-se, portanto, que, para análise do trabalho dos professores, há que se considerar sua inserção nas relações sociais do mundo capitalista. Melo e Augusto (2012, p. 297) afirmam que “o trabalhador docente está inserido como trabalhador assalariado, em sua totalidade, e não possui controle total do processo de trabalho”. As autoras mencionam que

[a] instrumentalização da razão institucional (escolar/acadêmica) acaba por interferir diretamente na organização do trabalho docente, tanto em relação aos novos marcos regulatórios emergentes nesse contexto, como à intensificação e visível precarização das condições, com base nas quais o trabalho é realizado, ou ainda, em relação ao nível de sindicalização, de resistência e de efetiva militância política e sindical (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 300).

Em estudo sobre proletarização e sindicalismo dos professores no período da ditadura militar (1964-1985), Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 55) explicam que acontece a dificuldade de “classificação”, “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”.

Em relação à classe média, Marx e Engels (1978, p. 182), no *Manifesto Comunista*, determinaram que essa seria composta por “pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos e camponeses”. 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*, intelectualidade científica e cultural, estudantes universitários, microempresários de serviços e extratos da população urbana pauperizada” (MILLS apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 57, grifos nossos).

Percebe-se que os professores estão inseridos no que foi considerado por Mills a nova classe média. Ao mesmo tempo, há que se observar que a constituição histórica do trabalho dos professores no Brasil apresenta diferentes fases<sup>18</sup>, o que 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 décadas, a perda do prestígio da profissão e do prestígio social, em consequência (HYPOLITO, 1997).

De qualquer forma, apoia-se em Marcio Pochmann (2012) sobre os perigos de classificar os professores, assim como os assalariados médios em geral, como pertencentes à denominada classe média ou nova classe média. No estudo cujo

---

<sup>18</sup> 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 AMARAL; BRITTES; FERREIRA, 2009).

título já anuncia, pelo menos, um questionamento à obra de Mills, *Nova Classe Média?* – o trabalho na base da pirâmide social brasileira; o autor (2012) critica a classificação contextualizando-a a partir das transformações por que passa a atual estrutura social brasileira, cuja mobilidade haveria tido como resultado uma nova classe, ou a nova classe média.

Pochmann (2012) explica que, na virada do século XXI, o Brasil passou por muitas transformações, como por exemplo, as consequências do estabelecimento do Plano Real. Uma delas seria a expansão dos empregos de baixa renda que teria possibilitado a absorção de grande massa de desempregados, a propósito, consequência do então neoliberalismo vigente. Isso resultou em inegável ascensão social desse estrato da população, embora, como afirma o autor (2012, p. 10), “ainda distante de qualquer configuração que não a de classe trabalhadora”.

Acredita-se que, de maneira geral, a denominação de “classe média”, baseada unicamente em nível de rendimento e consumo, forja a estrutura de classes na qual o capitalismo molda a sociedade e, dessa forma, impossibilita que o grupo de trabalhadores, conceba-se como tal, tornando-a condizente com a perspectiva fundamentalmente individualista. Pochmann (2012, p. 8) sintetiza que

[...] entende-se que não se trata da emergência de uma nova classe – muito menos de uma classe média. O que há, de fato, é uma orientação alienante sem fim, orquestrada para o sequestro do debate sobre a natureza e a dinâmica das mudanças econômicas e sociais, incapaz de permitir a politização classista do fenômeno da transformação da estrutura social e sua comparação com outros períodos dinâmicos do Brasil.

Os professores, como grande parte dos trabalhadores assalariados, produzem seu sobre trabalho, da qual se apropriam seus empregadores, constituir-se-iam, então, em trabalhadores. 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 pensador, a classe trabalhadora seria centralmente constituída pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital (ANTUNES, 2005). Antunes (2005, p. 197) entende 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.

Hypolito e Grishcke (2013) explicam que, para Marx (1978), o fato de um trabalho ser produtivo ou improdutivo diz respeito somente às relações sob as quais os trabalhadores são organizados e não à natureza do produto. Dessa forma, é produtivo todo trabalho que produza mais-valia ou, em outras palavras, “o trabalho que seja consumido diretamente no processo de produção com vistas à valorização do capital” (MARX, 1978, p. 481). De maneira simplificada, pode-se afirmar que

[...] numa sociedade na qual a subsunção do trabalho ao capital é cada vez mais real, de modo que a força de trabalho venha a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital. Em uma sociedade em que é praticamente impossível ficar-se fora das relações capitalistas de produção e acumulação, torna-se difícil distinguir trabalho produtivo de improdutivo (HYPOLITO, GRISCKE, 2013, p. 516).

Conceber a natureza do trabalho dos professores como produtiva implica reconhecer que ele está inserido nas relações capitalistas e, mesmo não diretamente, há exploração de mais-valia. A análise dos dados deste estudo demonstra que os propósitos desse trabalho estão em consonância com princípios mercadológicos. Dessa forma, “o Estado atua diretamente para acumulação do capital agenciando trabalho que será imediatamente explorado. Trata-se de uma acumulação imediata do capital” (HYPOLITO, 2012, p. 219). Para Kuenzer e Caldas (2007, p. 5),

[...] o fato do trabalho do professor ser não material, não significa que ele seja improdutivo; [...] ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento, a partir das demandas de acumulação.

De modo semelhante, Affonso (2007) explica que atualmente direitos sociais como saúde e educação se transformaram em serviços para compra e venda. Nesse processo de mercantilização, o trabalho se torna produtivo, pois

[...] aqueles trabalhadores que em sistemas de bem-estar social poderiam ser improdutivos, contribuem hoje diretamente com a produção da mais valia, ou seja, tornaram-se produtivos. Isto implica concluir que a base social da exploração capitalista vem sendo significativamente ampliada embora o fenômenos da desindustrialização tenhamos a aparência de redução (AFFONSO, 2007, p. 43).

Portanto, o sentido de ser produtivo distancia-se daqueles dicionarizados, disseminados nas interações cotidianas, como fértil, rendoso, profícuo (HOUAISS, 2009, p.1556). Ser produtivo aqui “não é nenhuma felicidade, mas azar” (MARX, 2008, p. 578). Conforme Marx (2008, p. 578, grifos nossos),

[a] produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capitalista, servindo à auto-expansão do capital. [...] O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. *Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar.*

Em *Adeus ao proletariado*, Gorz (1987) argumenta que as transformações no mundo do trabalho, resultado do processo de reestruturação produtiva especialmente a partir dos anos 1970<sup>19</sup> fez com que surgisse um novo tipo de trabalhador mais adequado aos interesses dos grupos dirigentes. Esse teria seu perfil traçado a partir de sua qualificação profissional, fazendo com que o fracionamento de categorias profissionais dificultasse uma identidade de classe. Assim, a emancipação da classe trabalhadora frente ao capital teria sido considerada ultrapassada diante do caráter incontrolável da racionalidade econômica capitalista, a qual teria triunfado. De acordo com o autor (1987, p. 11),

[e]ssa estratificação da sociedade é diferente da estratificação em classes. Diferente dessa última, ela não reflete as leis imanentes ao funcionamento de um sistema econômico dentro no qual as exigências impessoais se impõem aos gerentes do capital, aos administradores de empresas da mesma forma que aos trabalhadores assalariados, pelo menos em relação aos prestadores de serviços pessoais, trata-se agora de uma submissão e de uma dependência pessoal em relação a aqueles e aquelas que se fazem servir. Uma classe servil, a qual as industrializações, depois a segunda guerra mundial haviam abolido, renasce.

---

<sup>19</sup>

Período relacionado ao neoliberalismo, discutido no próximo capítulo.

Nas entrelinhas, a perspectiva do autor sugere que a teoria das classes sociais não seria mais válida para as sociedades que foram reconstruídas com base nas novas formas de produção da última reestruturação produtiva. Na mesma discussão, Gorz (1987) 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 (2005, p. 196), propõe outra denominação e configuração para a classe proletária: "classe-que-vive-do-trabalho", aquela "dos que vivem da venda da sua força de trabalho". 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.

Analisando a realidade da Argentina, Carrera (2012) relata o mesmo fenômeno quanto à crença do fim da classe trabalhadora ou, pelo menos, a perda de sua centralidade desde as transformações objetivas que a classe vem passando desde a década de 1970. Dessa forma, os movimentos de base sociocultural (de jovens, idosos, indígenas, mulheres, imigrantes, etc.) estariam se destacando em relação àqueles de cunho socioeconômico. Além disso, segundo o autor (CARRERA, 2012), o grande número de desempregados no início deste século XXI no país passou a se organizar separadamente do movimento dos trabalhadores em geral, gerando o denominado "novo movimento social". No melhor dos casos, o movimento da classe trabalhadora teria se tornado mais um entre tantos.

No entanto, em amplo estudo englobando os anos de 1994 a 2001, Carrera (2012) desconstrói tal posicionamento, observando que as organizações do tipo

sindical, portanto de viés socioeconômico, não só realizaram o maior número de mobilizações em relação àqueles de viés sociocultural, como abarcaram grandes contingentes de desempregados, que estariam, portanto, entendendo-se, como não poderia deixar de ser, parte da classe trabalhadora ou da classe-que-vive-do-trabalho. O autor (2012) argumenta que isso representa a incapacidade de os “novos movimentos sociais” articularem classes e frações de classes distintas, assim como de interferir na base material da sociedade, como o movimento da classe trabalhadora seria capaz.

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; os professores são trabalhadores.

Porém, 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 poderá ser observado na análise dos discursos dos sujeitos desta pesquisa.

Em *Democracia contra o capitalismo* (2003), Ellen Wood dedica um capítulo para a discussão de classe a partir da análise de *A pobreza da teoria*<sup>20</sup>(1978), de Edward Palmer Thompson (1924-1993). Nesta obra, o historiador conceitua classe como *processo* e *relação* em contraste ao entendimento de classe como *localização estrutural*. Wood (2003, p. 73) explica que essa concepção se baseia 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”. Em oposição a esta, ao se entender classe como *relação* e *processo*, parte-se de um

---

<sup>20</sup> 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.

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). Em outra obra, Thompson afirma que

[n]enhuma formação de classe real na história é mais verdadeira ou mais real que qualquer outra, e a classe que se define como, de fato, ela se realiza. Classe, como se efetivou nas sociedades capitalistas industriais do século XIX, e como então deixou a marca sobre a categoria heurística de classe, de fato não tem qualquer pretensão à universalidade. Classe naquele sentido não é mais que um caso especial das formações históricas que resultam da luta de classe (THOMPSON, 1978, p. 150).

Desta concepção, resultam importantes dicas metodológicas para se analisar as classes sociais. Vistas como relação e processo histórico, as classes só são compreensíveis nas relações objetivas com os meios de produção em que se estabelecem antagonismos e conflitos opondo experiências de classes distintas. Assim, “a identidade de classe se forma quando há reações concretas de luta para não aceitar passivamente aquilo que está estabelecido pela ordem dominante” (BOGO, 2010, p. 118).

Por isso, o estudo das classes se relaciona ao objetivo revolucionário que compõe organicamente o método, assim que se busca nunca é unicamente conhecer, mas produzir o conhecimento como processo de apropriação e transformação da realidade. Nesse sentido, a próxima seção aborda a relação dessa perspectiva entendendo os sindicatos como entidades privilegiadas para desenvolvimento da práxis transformadora (VÁZQUEZ, 2011), considerando sua potencialidade na produção de sentidos relativos à consciência de classe pelos trabalhadores.

## 2.2 SINDICALISMO DE PROFESSORES E CONSCIÊNCIA DE CLASSE

De forma geral, o modo de produção capitalista determina condições adversas de vida às maiorias, transformando a massa da população em trabalhadores. Essa transformação cria uma situação comum e interesses comuns, constituindo essa massa em classe diante do capital (SILVA, 2010). A construção da classe diante do capital não garante a sua constituição como *classe para si*,

organizada no conflito diante do capital; mas na luta essa classe reúne-se, constituindo-se como classe para si. “Os interesses que defendem tornam-se interesse de classe, explicitando o caráter político da luta de classes” (MARX, 2001, p. 150). Conforme Bogo, será nesta situação que, inicialmente, surgirá a “identidade consciente”.

Trata-se de compreender a realidade em que vivemos. Em segundo lugar, esta identidade eleva-se para 'autoconsciência' que nos permite saber o que de fato queremos fazer de nós mesmos enquanto classe. Assim, na coletividade, buscamos produzir auto-identidade que se enraíza na autoestima e, então, os passos dados deixam de ser aleatórios e em vão. [...] Logo, a identidade se caracteriza pela experiência já feita e pelas perspectivas que se abrem a partir da intervenção do sujeito coletivo na história (2010, p.118).

Para Lukács (2012), a revolução proletária não viria passivamente, mas como resultado da tomada de consciência pelo proletariado. As crises do capitalismo forçariam o proletário a abrir os olhos, conscientizar-se de sua posição de classe e identificar seus interesses com aqueles indicados historicamente. A consciência de classe, assim, é o despertar dos trabalhadores para o que foi designado por Marx em *Miséria da Filosofia* como “classe para si”:

As condições econômicas transformaram, em primeiro lugar, a massa do povo em trabalhadores. A dominação do capital sobre os trabalhadores criou uma situação comum e os interesses comuns dessa classe. Assim, essa massa já é uma classe em relação ao capital, mas não ainda uma classe para si mesma. Na luta, da qual indicamos apenas algumas fases, essa massa se une e forma uma classe para si. Os interesses que ela defende, tornam-se interesses de classe. Mas a luta entre classes é sempre uma luta política (MARX, 2007, p. 134).

O pesquisador Tumolo explica que “classe para si” seria

[...] quando os trabalhadores conseguem se perceber não mais como indivíduos, mas como grupo, como categoria de trabalhadores e, mais do que isto, como categoria injustiçada e oprimida que deve se organizar e juntar forças para reivindicar junto às autoridades institucionais e ao Estado seus direitos esperando ser atendida; no limite, deve lutar para substituir o(s) administrador (es) do Estado por quem se comprometa a viabilizar um projeto não só para os trabalhadores, mas de interesse comum do conjunto da sociedade (TUMOLO, 2002, p. 246).

Desse modo, mesmo que seja condição insuficiente, a consciência de classe é condição necessária ou até a premissa para elaboração e implementação da estratégia revolucionária. A prática social e, em particular, a prática militante não oferecem, e não podem oferecer, isoladamente a condição para a superação de um entendimento superficial da realidade, considerando seu alto grau de complexidade, já que se constitui como “síntese de múltiplas contradições” e isso exige, para sua apreensão, a adoção de um método dialético e, portanto, um profundo exercício de abstração e análise (TUMOLO, 2002).

É nesse sentido que se tornou famosa a afirmação de Lênin segundo a qual “não há revolução sem teoria revolucionária”. A fim de deixar clara a relação da frase com a perspectiva da consciência de classe, Tumolo (2002) parafraseia o pensador, afirmando que “não pode haver revolução sem classe revolucionária e não pode haver classe revolucionária sem consciência de classe revolucionária” (p. 251). Pautado em importantes escritos de Marx e Engels<sup>21</sup>, em *Filosofia da Práxis*, Vázquez (2011, p. 311) inicia a discussão sobre “consciência de classe”, destacando semelhantemente que “não existe práxis revolucionária sem consciência de classe e sem organização política”. De outra forma, Antunes (2011a, p. 138, grifos nossos) esclarece que:

[s]e o indivíduo é a expressão da singularidade e o gênero humano é uma dimensão da universalidade, a classe é a mediação que particulariza os seres sociais que vivenciam condições de similitude em sua existência concreta, no mundo da produção e reprodução social. *A consciência de classe é, pois, a articulação complexa, comportando identidade e heterogeneidades, entre singularidades que vivem uma situação particular.*

Marx (1988) defendeu que a ação sindical aparecerá como oportunidade de transformação da classe em si – como fenômeno econômico, clivado por categorias profissionais e interesses locais –, em classe para si, como fenômeno universal e revolucionário contra a burguesia. Em tom enfático, afirma Marx (1988, p. 114-115) que:

[as associações operárias] são um meio para a derrubada de toda antiga sociedade com seus antagonismos de classe. E desse ponto de vista os operários se riem, e com razão, dos sábios mestres burgueses, que ficam

---

<sup>21</sup> Vázquez menciona escritos marxianos como *Miséria da Filosofia*, *Manifesto Comunista*, *Teses sobre Feurbach*, dentre outros tratados neste texto.

fazendo contas de quanto custa, para eles, operários, esta guerra civil, em matéria de mortos, feridos e sacrifícios em dinheiro. Quem quer derrotar o inimigo não fica discutindo com ele os custos da guerra.

Ferraz (2012) aponta o sindicato como importante mediador no processo de construção da classe trabalhadora, assim como, na constituição de uma consciência de classe. O autor (2002) fundamenta seu posicionamento a partir da análise do percurso da entidade que congrega nacionalmente as demais organizações sindicais que se chamava inicialmente Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) e hoje se denomina Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em artigo em que trata trajetórias e identidades de professores sindicalistas, Ferreira (2012) mostra que, nos anos 1970, houve uma grande modificação na política educacional brasileira introduzida pelas leis 5540/68 e 5692/71. Essas promoveram a ampliação do sistema escolar, sem, no entanto, promover a valorização dos trabalhadores em educação, assim como de suas condições de trabalho; resultando em revoltas e mobilizações e fortalecendo aquilo que foi conhecido como o “novo sindicalismo”<sup>22</sup>.

Foi nessa época que a Confederação se amplia, passando a ser chamada de Confederação dos Professores do Brasil, chegando a atual CNTE. Tratando do assunto, Gadotti (1996, p. 15) argumenta que:

[a] denominação ‘trabalhadores em educação’, em vez de ‘educadores’, ‘professores’ ou ‘profissionais da educação’, reflete a mudança de percepção da própria categoria no conjunto dos trabalhadores em geral. Ela toma consciência de que os problemas que afetam os docentes são basicamente os mesmos de outras categorias de trabalhadores. Portanto, as lutas do magistério são consideradas, a partir de então, semelhantes às dos trabalhadores em geral.

Em artigo publicado em 1980, “Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”, Miguel Arroyo analisa as grandes greves operárias ocorridas nos anos de 1978-1979, buscando mostrar que, neste período, acontece uma nova organização e participação das classes populares na vida do país, gerando, uma “nova consciência e nova prática de classe” (ARROYO, 2011, p. 176). Quanto a isso, Cardoso (2011, p. 201) explica que Arroyo (1980)

<sup>22</sup> Fenômeno abordado na seção 6.1 deste estudo.

[p]rojeta uma inevitabilidade da construção identitária ligada à ideia de “trabalhadores de ensino”, pois analisa uma tomada de consciência de classe por parte dos docentes, que se engajariam na luta pela transformação da sociedade, ativando um processo de transformação identitária.

Em tese de doutorado na área de sociologia, Gindin (2011) aponta situação semelhante, mas destaca dois importantes contrapontos: um possível processo inverso – tanto os professores passaram a participar de mobilizações por se sentirem trabalhadores, como a partir dessa participação que passaram a se considerar como tais; e também uma ressalva quanto à homogeneidade dessa identidade de professores como “trabalhadores de ensino/trabalhadores da educação”. Nas palavras do autor (2011, p. 22, grifos nossos):

A identidade dos docentes como trabalhadores em educação atuaria como uma mediação entre certas transformações produzidas na categoria e a sua ação sociopolítica. *Também pode-se dizer, inversamente, que foi participando de greves e mobilizações que os professores passaram a se identificar como trabalhadores em educação.* Mas não se trata de um argumento circular. 1) Determinadas modificações na categoria levariam a uma aproximação subjetiva dos professores à classe trabalhadora (em termos de valores, atitudes perante o empregador e perante o trabalho, etc.); 2) Em circunstâncias históricas específicas, essa aproximação permitiria a eclosão de greves de massas e um grande ativismo sindical na categoria; 3) Nestes contextos, emerge a identidade dos professores como trabalhadores em educação, *identidade que convive com outras* e não é co-extensiva à categoria, mas que condensa os sentidos associados à ruptura na prática sindical.

Ferreira (2006b) mostra que, há décadas, a incorporação de outros segmentos de trabalhadores da educação acontece em organizações originalmente docentes, como na já referida CNTE, ou mesmo, no caso do SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais) no âmbito desta pesquisa, a partir da união de técnico-administrativos em Educação e professores. No entanto, a autora (2006b) esclarece que, embora institucionalmente superada a união de categorias, os discursos, tanto dos professores como dos servidores técnico-administrativos, não apresentam total convergência sobre a unificação, “não é perceptível homogeneidade nas alusões a respeito” (FERREIRA, 2006b, p. 11). Conforme Ferreira (2007b, p. 389),

[d]ocentes e funcionários têm carreiras diferentes e tarefas de natureza completamente diversa, o que coloca para as organizações o desafio de articular interesses diferenciados em sua base. Além disso, seria preciso

conhecer, também, quais as formas de representação de ambos os grupos nas instâncias sindicais, e qual o peso que têm nas disputas e relações de poder intra-sindicais.

Essa problematização foi analisada nos discursos dos sujeitos deste estudo. No fragmento seguinte, a professora destaca a percepção de que a união em um sindicato único fortalece o coletivo de trabalhadores, além de enriquecer o debate diante das diferenças, sendo esta a razão de acreditar num sindicato "misto", mas não deixa de destacar a importância de se considerar as peculiaridades das duas carreiras, professores e técnico-administrativos:

*GF 2000/Mi: **Eu acho assim que quanto às questões de educação, da nossa profissão, eu não vejo problema de ser um sindicato misto. Eu realmente não vejo. Agora é claro que cada categoria, dentro do sindicato, tem que saber os seus limites, né, de atuação. Eu acho que são carreiras diferentes, então a gente tem que ter essa dimensão com clareza e respeitar, porque eu acho assim que o coletivo é que faz ganhar, a união de forças e a riqueza das diferenças no debate é que faz com que a gente se construa melhor, né. Então, eu acredito neste sindicato.***

Por outro lado, no depoimento a seguir, outro professor posiciona-se diferentemente, destacando que, por “motivos práticos”<sup>23</sup> de valorização das carreiras específicas, a organização do sindicato por categorias seria mais interessante.

*GF 2000/J: [...] eu considero o técnico-administrativo em educação, um educador. E eu acho que eles precisam muito ter a sua auto-estima trabalhada nisso e nós, docentes, temos muita culpa nisso. **Mas eu acredito que, para efeitos práticos do sindicato, pragmaticamente falando de carreira, de conquista, de especificidade de trabalho, de luta; eu acredito que a categoria docente é diferente da categoria técnico-administrativo. Facilitaria. É a crítica que eu ouvia do SINASEFE.***

Em estudo sobre fragmentação sindical (2013), Dal Rosso aponta que a própria classificação entre servidores técnico-administrativos e professores já indica a heterogeneidade das relações de trabalho em educação e a consequente divisão das categorias. Sob os argumentos do autor (2013), a posição do professor mencionado, autoidentificada como “prática”, pode ser considerada racional e corporativa. Dal Rosso (2013) explica que a Constituição de 1988 produziu efeitos

<sup>23</sup> Considera-se a categorização proposta por Ferreira (2012) que classifica os motivos para sindicalização em ideológicos, solidários e utilitários.

relevantes para o sindicalismo, primeiramente, por permitir a organização sindical de grupos antes excluídos, como o caso dos servidores públicos. Entretanto, o autor (2013, p. 43, grifos nossos) evidencia aspectos negativos da expansão sindical a qual

[...] pode representar outras forças em ação, a exemplo do crescimento do corporativismo. O serviço público é perpassado por gigantescas diferenças salariais na atualidade. Os salários mais altos chegam a alcançar proporções cinquenta vezes superiores ao salário mais baixo, fato que será móvel para repetidas greves futuras. Para categorias de altos salários, diferenciar-se e organizar-se em corpos mais restritos numericamente corresponde a uma atitude racional mas ao mesmo tempo corporativa. Racional porque permite que a categoria reproduza e amplie os altos salários sem risco para as contas públicas, dado o reduzido impacto global nas contas nacionais. Corporativa *porque rompe com a unidade organizativa dos servidores públicos e trabalhadores em geral em decorrência do objetivo de preservar vantagens específicas para uma categoria apenas.*

Semelhante discussão foi elaborada em outro estudo nosso (2013) em que se partiu de um debate gerado dentro do SINASEFE, no seu congresso estatutário de 2012. Além das seções sindicais, este sindicato organiza-se através de uma direção nacional, de um conselho fiscal e de duas importantes instâncias deliberativas, as plenárias e os congressos, sendo estes o espaço máximo de tomadas de decisão. Para os congressos estatutários, que visam a alterações ou a permanências de normas tanto do regimento como do estatuto, são elaboradas teses nas seções sindicais para serem votadas por delegados(as) eleitos em suas bases (SINASEFE, 2015).

No ano de 2012, em ocasião do 27º Congresso Nacional, a seção de Santa Maria propôs uma tese a qual defendia a paridade representativa entre técnico-administrativos e professores na composição da direção nacional, alterando o atual regimento do sindicato que não prevê esta particularidade. Trata-se da tese 12, nomeada como “Proposta de alteração do Art. 19 – Reestruturação da Direção Nacional por categorias”, em que se menciona:

[o]s servidores federais da educação para o exercício da sua função tem acesso à carreira pública por meio do concurso público o qual faz distinção em duas categorias: de docentes e de técnico administrativos. O SINASEFE é a entidade sindical que representa essas duas categorias tendo na sua composição companheiros(as) com diferentes históricos profissionais. Assim, o SINASEFE é constituído pelos servidores federais da educação (ativos e aposentados), representados pelos docentes e técnicos-administrativos. Tem como objetivo fundamental organizar, representar e

dirigir a luta dos servidores federais da Educação Básica, Técnica e Tecnológica, em caráter sindical, numa perspectiva classista, autônoma, democrática e participativa. Para avançarmos na luta por uma educação de qualidade e para que o SINASEFE cumpra seu papel, *é relevante que na Direção Nacional ocorra a participação efetiva das duas categorias as quais representa, com a paridade na composição das coordenações* (SINASEFE, 2012, p. 56, grifos nossos).

Tal tese foi duramente contrariada e amplamente derrotada pela maioria dos(as) delegados(as) presentes no Congresso. O principal motivo para a refutação, presente nos discursos dos(as) sindicalizados(as)/sindicalistas, deveu-se ao entendimento de que a proposição estaria expressando a partição do sindicato em dois e, no limite, a fragmentação dos trabalhadores em educação. A unificação das carreiras entre técnico-administrativos e professores é uma das principais bandeiras deste sindicato, cuja justificativa relaciona-se à não divisão dos trabalhadores em seus próprios locais de trabalho e para que a luta contra “governos e patrões” seja fortalecida, ao encontro do argumento que a professora apresentou:

[...] o que o SINASEFE tem de mais importante na sua trajetória e na sua própria organização de trabalhadores (as) está no fato de ser um Sindicato Nacional que não divide estes trabalhadores (as) no seu local de trabalho, organizando a Docentes e Técnico-Administrativos, em uma mesma categoria, mantendo as especificidades de cada um, mas sem perder a necessidade da unidade que a Classe Trabalhadora deve construir na luta contra os governos e patrões.<sup>24</sup>

Analisando criticamente esse quadro, Cardoso (2011) questiona-se sobre a possibilidade de que os discursos construídos sobre a terminologia “trabalhadores do ensino” estariam anulando outras maneiras tensionantes de constituição de identidade(s), visando a homogeneizar uma identidade social em detrimento das identidades profissionais. Cardoso (2011, p. 37) explica que

[a] construção da crítica sobre as tentativas de homogeneização da identidade é um aspecto que deve ser levado em consideração ao se analisar a incorporação de um elemento simbólico comum que buscaria aglutinar todos(as) os(as) professores(as), especialistas da educação, diretores(as) de escola, cantineiras e faxineiros(as) em torno da nomenclatura “trabalhadores do ensino”, desconsiderando – ou buscando intencionalmente anular – possíveis “contratendências” a uma forma identitária prevalente. Contratendências evidenciarão a presença de sistemas estruturantes de identidades profissionais em tensão e, também, evidenciarão contradições entre princípios de homogeneidade.

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=28](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=28)>. Acesso em: fev. 2016.

O discurso de um professor vai ao encontro da análise proposta pelo autor (2012):

*GF 2000/J: E aí eu faço uma crítica aos sindicatos, trabalhadores da educação. Eu sou professor com muito orgulho. Trabalhadores da educação é genérico. Eu sou um trabalhador da educação (M: Também). Também, mas eu sou um professor (Mi: trabalhador).*

Acredita-se que as peculiaridades do trabalho dos professores e, assim, dos outros trabalhadores de educação, devam ser reconhecidas para que a busca pela melhora das condições de trabalho gere reivindicações próprias que atendam as situações particulares. Porém, a fragmentação cada vez maior dos sindicatos indica a divisão dos trabalhadores e dissipa a noção de coletividade e, com isso, a consciência de classe.

Por isso, a unicidade sindical e a fragmentação são categorias relevantes para análise do sindicalismo brasileiro; sendo que, importa esclarecer, aquela se refere à presença de um único sindicato de uma categoria específica em uma determinada base territorial e esta, também denominada de pluralidade, a seu inverso (SILVA, 2013). Segundo Silva (2013, p. 260),

[...] concorreu favoravelmente para o crescimento, nas fileiras do mundo do trabalho brasileiro, da tese da pluralidade, a utilização intensiva ao longo de décadas, por parte do conjunto da classe burguesa e frações reformistas do movimento sindical, os famosos sindicatos pelegos, dos instrumentos repressivos presentes na legislação sindical e trabalhista legada por Getúlio Vargas, aperfeiçoada pelos militares e mesmo complementada pelos governos civis, como é o caso da instituição do conceito de “greve abusiva”.

Nesse caso, a fragmentação sindical é considerado como o legado do combate que o Estado promoveu contra a independência política das organizações dos trabalhadores, cujo objetivo foi enfraquecê-las e facilitar, com isso, uma maior acumulação da burguesia nacional sem os entraves do sindicalismo combativo na relação capital e trabalho (SILVA, 2013).

No âmbito da UFSM, os professores organizam-se, basicamente, em dois sindicatos: o já mencionado SINASEFE e o SEDUFSM/ANDES; que congregam, de maneira geral (mas não necessariamente, como no caso deste estudo) docentes da carreira do EBTT e do Magistério Superior.

Relacionada à discussão deste estudo, importa mencionar a situação dos Técnico-Administrativos em Educação (TAES) da UFSM que eram representados

sindicalmente até 2012 pela ASSUFISM (Associação de Servidores da UFSM); quando a então ATENS (Associação Nacional dos Técnicos Administrativos das Instituições Federais), num processo turbulento, foi transformada em sindicato com o intuito de representar unicamente os técnicos da classe E, isto é, com formação mínima de nível superior. Isso acaba por relacionar a fundação da ATENS a objetivos corporativistas (DAL ROSSO, 2013), a fim de privilegiar os propósitos de uma carreira específica. Em carta elaborada pela FASUBRA e entes federados<sup>25</sup>, a ação é avaliada como equivocada por enfraquecer a mobilização da categoria:

O grande equívoco dessa organização de TAEs (Classe E – Atens) é apostar na divisão da categoria com a ilusão de atendimento fácil das demandas dessa classe. As consequências da consolidação desse movimento divisionista são o fortalecimento do governo nas mesas de negociação e o conseqüente enfraquecimento da mobilização de nossa categoria para qualquer outra luta econômica ou política.

Percebe-se que não necessariamente o sindicato atua na mediação de consciência de classe. Além disso, a discussão aponta que há que se analisar cautelosamente o aumento do número de sindicatos na última década<sup>26</sup>, pois essa elevação pode indicar “processos de saudáveis organizações de novas bases sindicais ou [...] fragmentação de forças” (DAL ROSSO, 2013, p. 39). Segundo Dal Rosso (2013, p. 39):

[...] boa parte da divisão organizativa, processo que se observa no interior dos sindicatos de trabalhadores, corresponde a uma fragmentação em decorrência de lutas por espaços políticos, por verbas do imposto sindical, por divisão territorial e por puro corporativismo, o que não implica elevar a capacidade de luta da estrutura como um todo.

Ao ser retomada no grupo de interlocução, a análise sobre a não consideração dos professores como trabalhadores, a partir do discurso de um sujeito, gera discussão sob o viés em que foram relacionadas as identidades de professor e trabalhador como não obrigatoriamente excludentes.

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/assufsm/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1118%3A301112-contr-o-divisionismo-em-nossa-categoria&catid=3%3Anoticias&Itemid=1](http://w3.ufsm.br/assufsm/index.php?option=com_content&view=article&id=1118%3A301112-contr-o-divisionismo-em-nossa-categoria&catid=3%3Anoticias&Itemid=1)>. Acesso em: jan. 2016.

<sup>26</sup> “Uma pesquisa feita pelo IBGE em 2001 resultou em 13.203 sindicatos, dos quais 9.186 tinham registro no Ministério do Trabalho e Emprego. Onze anos mais tarde, em 2012, este mesmo Ministério registra 9.954 instituições com certificado ativo, aproximadamente 8% a mais de sindicatos em onze anos” (DAL ROSSO, 2013, p. 39).

GI/Mor: **Tu trabalha?**

GI/Pesquisadora: **Sim, eu trabalho.**

GI/ Mor: **Então ser um professor é ser um trabalhador. Simples assim. [...] o cara se ofende porque é chamado de trabalhador, quer ser chamado de professor, mas que diabo! Trabalhador da educação.**

GI/C.: **As duas coisas.**

GI/J: *A questão colocada ali, M., era assim: os sindicatos estavam tirando, querendo que o cara se chamasse trabalhadores da educação e não professor. E aí para tua segurança, tu tem que carregar um orgulho da tua profissão, quando tu pega um, tu já notou que quanto menos valorizada é a profissão, mais a pessoa diz o que ela faz e não o que ela é. Se pegar um gari, extremamente essencial para nós, mas é uma profissão pouco valorizada, ele diz assim, eu trabalho com lixo reciclável, ele não diz eu sou reciclador. Ele quer o trabalho dele, mas ele quer sair. Tu pega um juiz, ah, eu sou um juiz, eu sou médico, eu sou professor! É nesse sentido a colocação, né. **O sindicato trabalha no sentido de “trabalhadores unidos venceremos o capital!” trabalhadores da educação. Tinha um ranço ideológico nesta parte. [...] a especificidade. Todo mundo é trabalhador, mas eu sou professor. Claro que eu sou trabalhador, mas sou professor, né.***

Nota-se que o professor contrário à identificação como trabalhador critica a posição do sindicato justamente por seu viés ideológico de classe e, em sua argumentação, apresenta clara alusão ao *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels (1978), a respeito da frase “proletários de todos os países, uni-vos”; considerando-a como própria de um discurso ultrapassado, caracterizado pelo sujeito como “rançoso”, na percepção evidente do apagamento semântico da luta de classes e, com isso, do conflito entre capital e trabalho na sociedade contemporânea.

Esse posicionamento vai ao encontro do debate promovido pelo movimento denominado pós-moderno sobre a perda da validade analítica e de vitalidade do conceito de classe social para entender a sociedade. “Se é verdade que ao observarmos o bancário, o camelô, o pedinte, o diarista facilmente percebemos como classe trabalhadora, também é verdade que, dificilmente, um deles se definiria enquanto tal” (AFFONSO, 2007, p. 32). Particularmente ao caso dos professores, a dificuldade se complexifica devido a fatores diversos relativos à, principalmente, natureza de seu trabalho (imaterial, intelectual, social), mas também às condições para que ele se realize, como remuneração, formação, reconhecimento social, dentre outros aspectos os quais serão analisados no decorrer deste estudo.

De antemão, vale apontar que, conforme Fausto (1987), o trabalhador que se eleva quanto “à qualificação, à posição hierárquica ou a grandeza de salários”, tende a “perder as determinações que caracterizam a condição de membro de classe (pelo

caráter peculiar da força de trabalho que ele possui, pelas condições da função que ele exerce, ou pelas duas coisas)”, parecendo ser o caso desse grupo de professores. Além disso,

[...] com a ampliação do desemprego e das diversas formas precárias de trabalho, os trabalhadores que puderam manter vínculos contratuais, seja nas grandes empresas nacionais ou multinacionais, estatais ou não, experimentam, apesar da insegurança, status social e capacidade de consumo totalmente diversos do conjunto de trabalhadores (AFFONSO, 2007, p. 44).

A não identificação dos professores como classe trabalhadora pode ser atribuída também ao fato de, sob determinados critérios, a tese da precarização do trabalho dos professores não se confirmar (FERRAZ, 2012). Ferraz (2012) indica que a análise desse processo contempla três aspectos principais: empobrecimento; desqualificação profissional e ausência de direitos e, diante disso, não se confirmaria a condição dos professores como trabalhadores precários, já que

[a] tese do empobrecimento docente é negada pelos dados levantados por Souza (2009), que demonstram ganhos reais nos vencimentos dos professores públicos. Quanto à desqualificação profissional, o crescimento da exigência no nível da formação acadêmica dos docentes e a consolidação de Planos de Carreira, Cargos e Vencimentos desde os anos de 1990, tanto em redes estaduais, como municipais, também desmentem a tese da precarização. Da mesma forma, não se demonstrou, ainda, de forma indubitável, que esteja em funcionamento uma substituição contínua de professores estatutários, por professores com formas mais rebaixadas de direitos trabalhistas (FERRAZ, 2012, p. 226).

Diferentemente, entende-se que a precarização do trabalho como o “coração” desta fase do desenvolvimento capitalista nos países centrais e no mundo (DRUCK, 2013). Druck (2013, p. 56) destaca que o processo não acontece de modo homogêneo se metamorfoseando de acordo com as condições sócio-históricas em que o trabalho acontece, dissimulando-se ao assumir “novos contornos em consequência dos processos históricos, marcados por diferentes padrões de desenvolvimento e pelas lutas e avanços dos trabalhadores”. No caso dos professores, alguns dos elementos que caracterizam a precarização de seu trabalho são:

[...] ampliação de tarefas, funções e responsabilidades dos docentes; ampliação da jornada de trabalho real, sem reconhecimento formal;

intensificação e autointensificação do trabalho docente; emergência de nova divisão técnica na escola; introdução de novas formas de remuneração variadas ou por produtividade; dentre outras” (FERRAZ, 2012, p. 227).

Nessa discussão, em contraponto a Ferraz (2012), vale mencionar o artigo em que Brito (2012) problematiza a desvalorização salarial dos professores, tratando criticamente a relação desproporcional entre a responsabilidade atribuída aos professores no processo educativo e sua má remuneração. Esta autora (2012) explica que a situação econômica brasileira ruim é invocada nos discursos governamentais para justificar a incapacidade de assegurar um nível adequado de remuneração para os professores sem considerar as consequências negativas que isso gera no funcionamento do sistema educacional e no desempenho do professor. Brito expressa sua crítica enfatizando que a situação passa a ser, inclusive, naturalizada socialmente:

Afirma-se a centralidade da atuação dos professores para o avanço da qualidade da educação. Entretanto a docência no Brasil caracteriza-se como uma profissão cujas políticas públicas não têm equacionado o problema da desvalorização docente e sua baixa remuneração. *Nesse cenário não basta afirmar que os docentes brasileiros recebem baixos salários.* As propostas de modificação na estrutura da carreira docente têm sido normatizadas recorrentemente, porém, a efetividade das políticas continua posta em questão (BRITO, 2012, p. 192, grifos nossos).

Nos discursos dos sujeitos, foi possível observar essa naturalização, quase conformação, dos professores como trabalhadores recebedores de baixos salários, como se a opção pela docência implicasse a resignação por viver em situação financeiramente remediada. A diferenciação salarial entre os professores, de forma geral, é fator relevante na fragmentação da categoria, tendo-se como consequência, inclusive, a situação em que não se opta pela profissão, mas por uma carreira: quero ser “professor federal” e não “professor”, por exemplo; como expressam os discursos:

*GI/ M: É o que eu sempre digo para meus alunos, também para quem pensa um dia ser professor: tu nunca vai ser rico, mas também nunca vai ser pobre. Tu vai viver bem e de forma, assim, prazerosa, no sentido que tu vai conseguir viver com tua família e acredito que, até que ponto, tu tem que ter milhões, tu tem que ter capital que depois vai deixar para os filhos? Eu sempre digo: meus filhos vão ter o capital deles, a herança é o estudo. Como eu tive também. Eu tive só estudo, mais nada.*

*GF 90/ M.C: uma coisa que me chamou atenção que todos disseram aqui*

que queriam muito ser professor e eu dizia **Eu não quero!** (risos) Mas eu queria fazer educação física, então era uma incoerência. Mas eu dizia, mas eu vou para esportes de alto nível, é... aí.... depois eu aprendi na neurolinguística que a gente não deve usar o não que o cérebro não registra o não e aí reforça o “Eu quero ser professor”. Deu nisso. Aí eu fui, acabei indo para lá, e..., **porque pela questão de que professor, se for estadual, municipal, não tem grandes perspectivas salariais.**

**GF 2000/J: Aí olhava para esses professores aqui já na universidade e pensava: esses caras devem ganhar bem.** A gente sempre traz, quando ele é um bom professor, ele causa um encanto no aluno. A gente começa a admirar, aí eu lembro que eu terminei a graduação, fui fazer pós-graduação, dois meses fazendo pós-graduação, uma colega de pos-graduação, que era servidora técnico-administrativa aqui da universidade e era professora da U., da F. na época, eu comentei com meu professor, o R., ó eu estou fazendo curso de pós-graduação, pois eu quero ver se, eu quero dar aula, quero ver se um dia, ganhar uns trocos por fora, enfim, arrumar um bico de noite, aquelas coisas assim.

Dal Rosso (2013, p. 47) denuncia que tão grandes são as especificidades e particulares das carreiras dos professores federais que “inexistem dois professores das universidades federais que recebem os mesmos salários”. Também as relações de trabalho exercem papel de divisão para professores e servidores administrativos, apresentando inapelavelmente formas de precarização, sendo que “o Estado é promotor ativo de desigualdades e precarização” (DAL ROSSO, 2013, p. 48).

Em *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* (2012), há um consenso nos 17 artigos presentes na obra em relação à precariedade do trabalho dos professores da educação básica no Brasil atualmente. Considerando a análise das condições de trabalho como mediadoras do processo de precarização, Hypolito (2012, p. 227) aponta que

[a] precarização do trabalho docente é bem evidente quando se toma as condições de trabalho como um conjunto. A precarização pode ser identificada, em maior ou menor grau, nas condições salariais, de carreira, de formação, nas formas de gestão que se expressam nas contratações precárias de trabalhadores na contratação de pessoal com pouca formação, nas parcerias público-privadas, assim como nas formas de controle e regulação do trabalho, com nítidas modificações intensificadoras do trabalho.

Na mesma obra, Melo e Augusto (2012) argumentam sobre o processo de precarização a que o trabalho dos professores está submetido, alertando para a necessidade de ruptura com a situação. Na mesma direção que Hypolito (2012), as autoras afirmam que

[é] precário, tanto o [o trabalho] dos professores efetivos, como as demais formas de situação funcional (contratados temporários, celetistas) [...] porque as condições de trabalho são precárias e a remuneração da força de trabalho e os salários pagos aos professores não são condizentes ao desprendimento exigido pela função docente. O que é encontrado no cotidiano escolar, devido à precariedade das condições de trabalho e à consciência que os professores têm desta realidade, *pode representar indicadores de intervenções necessárias e ruptura*, por parte dos professores, no que se refere aos fatores que os levam a essa situação (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 306, grifos nossos).

Retomando Druck (2013), afirma-se que a precarização é atualmente um problema estrutural e não conjuntural do trabalho no capitalismo. Conforme a autora (2012, p. 56),

[o] conteúdo dessa (nova) precarização é dados pela condição de instabilidade, insegurança, fragmentação de coletivos de trabalhadores e brutal concorrência entre eles. Uma precarização que atinge a todos indiscriminadamente e cujas formas de manifestação diferem em grau e intensidade, mas têm como unidade o sentido de ser ou estar precário numa condição não provisória, mas permanente. Configura-se uma realidade em que as formas mais tradicionais de resistência e luta degradam-se e enfraquecem, reforçando a ideia de uma inexorabilidade da fatalidade econômica, ao mesmo tempo que surgem novos atores de enfrentamento dessa precarização social.

Em síntese, a implementação das tendências econômicas, políticas e ideológicas próprias do chamado neoliberalismo<sup>27</sup> constituem a totalidade em que o trabalho dos professores se realiza e suas determinações vêm gerando precarização desse trabalho sendo uma das suas faces a fragmentação do coletivo de trabalhadores e o apagamento da luta de classes. Antunes reforça que

[n]o apogeu da fase da financeirização do capital-dinheiro, do avanço técnico-científico, do mundo onde tempo e espaço se convulsionam, o Brasil vivenciou uma mutação do trabalho que alterou sua morfologia, na qual a informalidade, a precarização e o desemprego, todos estruturais, ampliaram-se intensamente. E *esse movimento complexo e contraditório não se deu sem trazer profundas alterações para a luta de classes no Brasil* (ANTUNES, 2011a, p. 142, grifos nossos).

Em tese de doutorado em que trata do sindicalismo propositivo da CUT – Central Única dos Trabalhadores, Affonso (2007) argumenta que as novas experiências de trabalho estariam levando a “um desvio do coletivismo em direção ao individualismo”. Bogo (2010) enfatiza que, é apoiado nesse entendimento que,

<sup>27</sup> Tendências discutidas particularmente na seção 3.1.

“induzidos pelo processo de individualização humana cada vez mais crescente no capitalismo, os [ditos] pós-modernos apegam-se ao conceito de identidade como a clara intenção de colocá-lo em destaque, sobrepondo-o ao conceito de classe social” (BOGO, 2010, p. 9). Para Affonso (2007, p. 63),

[...] o esfacelamento da experiência de classe é o substrato necessário à despolitização da democracia e ao retorno forçado da cidadania exclusiva dos ricos. Se o contraponto à soberania individual é soberania da classe trabalhadora, resulta dificuldade com a utilização das noções de povo – como agente político e popular como qualidade de democracia.

Nesse caso, ressalta-se que, ao analisar o viés profissional do magistério e, assim, dos professores como profissionais; não está se desconsiderando sua percepção como trabalhadores. A perspectiva da pertença profissional apresenta-se como unidade dialética que supera a dicotomização entre essas abordagens contemplando a dimensão crítica e política do trabalho dos professores.

Até porque, em pesquisa com professores sindicalizados, Ferreira (2006b), afirma que no que se refere à autoconsideração como profissionais ou trabalhadores não há respostas únicas ou posicionamentos fechados. A dubiedade, segundo a autora (2006b, p. 237), “se percebe tanto na inserção do professorado em uma ou outra categoria, quanto na escolha de critérios ou de argumentos para definir o tipo de identidade que se defende”. De todo modo, assume-se

[...] a tese da teoria marxista centrada nas leis fundamentais da dialética, principalmente a da negação da negação, quantidade e qualidade, unidade de luta de contrários, abstrato e concreto etc. *Que nos possibilita ver as identidades de gênero, de idade, de etnia, de cultura, a subjetividade e quantas outras possam ser privilegiadas nas discussões atuais*, no processo de transformação da sociedade – *relacionadas e submetidas à identidade de classe – de exploradores e explorados* – e pela oposição e luta entre elas – de um lado as forças que impõem a ordem e de outro as que se colocam contra ela, procurando subvertê-la, negando-a e, ao mesmo tempo, como forma de superação, afirmando outra ordem (BOGO, 2010, p. 9, grifos nossos).

De maneira geral, os sujeitos deste estudo não expressam se sentirem como classe trabalhadora, ao encontro dos achados de pesquisa de Ferreira (2006b). Em estudo já citado sobre sindicato e identidade dos professores, a pesquisadora (2006b) entrevistou professores(as) do CPERS/SINDICATO a fim de identificar as razões que os levavam à sindicalização e surpreendeu-se ao perceber que os

motivos, em maioria, não se relacionavam com a identificação deles(as) com a classe trabalhadora, mas a objetivos instrumentais, até mesmo “para obter vantagens pessoais” (FERREIRA, 2066b, p. 1). Para exemplificar, ela menciona um trecho de uma entrevista em que um professor declara: “Eu estudei tanto, me formei numa faculdade, como é que vou ser chamado de trabalhador?” (FERREIRA, 2066b, p. 8). De todo modo, acredita-se que

[...] a grande polêmica a propósito da 'consciência de classe' não pode em nenhum caso ser corretamente interpretada enquanto 'auto-consciência', pois são as consciências recíprocas das classes e entre elas que irão em definitivo, desaguar na 'consciência de classe'. E esse movimento, é sem dúvida, o espaço da política (AFFONSO, 2007, p. 58).

Entende-se que “a classe não se define pelos critérios particularistas de profissão, ocupação, setor de atividade etc. E sim pelo critério da generalidade. Todos são trabalhadores” (DAL ROSSO, 2013, p. 51). Também, se consideramos classe como relação e processo (THOMPSON, 1978), importa analisar as relações de dominação e exploração existentes entre as classes e entre membros da mesma classe historicamente. Assim, para entender o processo de elaboração de pertenças sociais dos professores, busca-se analisar as determinações históricas e sociais implicadas nos discursos dos sujeitos como trabalhadores sindicalizados, professores, profissionais.

A opção pela sindicalização, como uma prática social, no caminho de uma identidade de classe, se apresenta como *uma* perspectiva multifacetada do trabalho dos professores – não sendo única, nem transparente. Conforme os argumentos desenvolvidos, é difícil ratificar que haja construção de consciência de classe por parte dos professores considerando sua sindicalização. Porém, há outros sentidos suscitados por esse processo que contribuem na construção da pertença profissional e na percepção de pertencimento a um coletivo de trabalhadores, como grupo ou categoria, burlando sentidos da perspectiva individualizante vigente, como será analisado no decorrer desta tese.

### **3 CADA UM POR SI E O CAPITAL CONTRA TODOS: OS PROCESSOS DE DISSEMINAÇÃO DISCURSIVA DA LÓGICA CAPITALISTA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL MEDIADORA**

*A ditadura perfeita terá as aparências de democracia, uma prisão sem muros na qual os prisioneiros não sonharão sequer com a fuga. Um sistema de escravatura em que, graças ao consumo e ao divertimento, os escravos terão amor à sua escravidão.*

*Aldous Huxley, Admirável Mundo Novo, 1932*

Este capítulo tem o objetivo de configurar o panorama da totalidade capitalista em seu atual estágio a fim de analisar de que modo seus sentidos são hegemonicamente disseminados na sociedade contemporânea, em particular, pela educação, considerando sua especificidade como prática social mediadora (CIAVATTA, 2009; FRIGOTTO, 1984). Entende-se que o desvelamento desses processos é a condição inicial, mas fundamental, para os sujeitos retomarem conscientemente sua autonomia no coletivo e, pela práxis, buscarem superar a exploração de seu trabalho e os sentidos associados a uma perspectiva individualizante de suas subjetividades como professores, profissionais, trabalhadores.

#### **3.1 CAPITALISMO EM SEU ATUAL ESTÁGIO E OS PROCESSOS HEGEMÔNICOS DE INSTAURAÇÃO DA IDEOLOGIA CAPITALISTA: O DISCURSO DA EMPREGABILIDADE**

Conforme referido, os movimentos de expansão mundial do capital, repletos de crises e oscilações, têm causado grandes transformações na sociedade nos últimos quarenta anos, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho. As mudanças referidas relacionam-se às crises metabólicas constitutivas do capitalismo (HARVEY, 2011; MÉSZÁROS, 2007) que vêm resultando em metamorfoses no trabalho (ANTUNES, 2011b) através da intensa ampliação dos processos de flexibilidade, precarização, subemprego, informalidade, *part time* todos estruturais (ANTUNES, 2011b).

Na confusão entre trabalho e emprego, esses processos são os argumentos de linhas pensamento que decretam o fim da sociedade do trabalho, trazendo como importante implicação uma ruptura com o marxismo. Isso porque se passa a

considerar a identidade como o ponto de referência, com a individualidade se sobrepondo à coletividade. Com isso, a tendência é descartar a análise social por contradição, obscurecendo os antagonismos próprios de uma sociedade dividida em classes e fortalecendo a hegemonia capitalista (BOGO, 2010).

*Em O debate sobre a centralidade do trabalho*, Organista (2006) desenvolve o tema apresentado no título, a partir da análise da obra de seis importantes pensadores da sociedade contemporânea: André Gorz, Clauss Offe, Robert Kurz, Ricardo Antunes, Georg Lukács. O autor (2006) ressalta que todos 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. Os estudiosos apontam 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).

Essa perspectiva desponta com o objetivo de legitimar o desmantelamento de direitos sociais e, mais especificamente, de direitos trabalhistas, como uma das condições do processo de reestruturação produtiva. Essa ofensiva ideológica do capital rompe com o posicionamento combativo dos sindicatos e trabalhadores que passam a privilegiar a conjuntura da crise econômica, em detrimento de projetos sociais mais amplos, como, no limite, um modo de produção alternativo. Conseqüentemente, há o arrefecimento do sindicalismo classista e sua transformação num sindicalismo pragmático, “propositivo ou de resultados” (AFFONSO, 2007; TUMOLO, 2002) que apenas ratifica a situação.

A profunda crise do capitalismo, que se intensifica na década de 1970, marcada por grande recessão combinando altas taxas de inflação a baixas taxas de crescimento, impulsiona a elaboração de estratégias de enfrentamento que articulam reestruturação da esfera produtiva, reordenamento dos papéis dos estados

nacionais, e a difusão de um padrão burguês de sociabilidade (LIMA, 2005, p. 34). Pautado em Mézáros (1995), crítico contundente desse quadro, Antunes (2005) explica que

[n]esse período vivenciamos um quadro de crise estrutural do capital, que se abateu sobre o conjunto das economias capitalistas a partir especialmente dos anos 70. Sua intensidade é tão profunda que levou o capital a desenvolver, segundo Mézáros, '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 par 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 (ANTUNES, 2005, p.168).

Para Harvey (2011), o neoliberalismo foi uma tentativa de consolidar e restaurar o poder da classe capitalista perante a crise que surgiu naquela década e, mesmo sem decretar seu fim, problematiza a denominação para atual fase do capital:

Como é que, então, devemos interpretar a confusão atual? Será que a crise sinaliza, por exemplo, o fim do neoliberalismo de livre-mercado como modelo econômico dominante do desenvolvimento capitalista? A resposta depende do que entendemos com a palavra neoliberalismo. Minha opinião é que se refere a um projeto de classe que surgiu na década no ano de 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto (HARVEY, 2011, p. 16).

Em *O trabalho no Brasil pós-neoliberal*, como o título sugere, Marcio Pochmann (2011, p. 8, grifos nossos) discute o fracasso do neoliberalismo no contexto brasileiro apontando para o surgimento de uma nova perspectiva, já que

[a] trajetória consagrada pelos programas neoliberais de ajustes estruturais implementados desde o final da década de 1970 – inicialmente nos países do centro do capitalismo mundial e, em seguida, condensados pelo Consenso de Washington para as nações periféricas a partir da segunda metade dos anos 1980- fracassou rotundamente. Por conta disso, o projeto de sociedade de ricos e poderosos, convergente com o processo de globalização financeira mundial ruiu, *deixando viúvas à caça de novos parceiros interessados em reavivar o defunto.*

Nos termos de Pochmann (2011), poder-se-ia dizer que o neoliberalismo é um enfermo agonizante. Isso porque, mesmo expressando esgotamento, não se decreta seu fim definitivo, visto que o pós-neoliberalismo é ainda “um processo em construção” (HARVEY, 2008, p. 11). Harvey (2008) destaca que ainda não se estabeleceu um caminho a ser seguido como alternativa à crise contemporânea, o qual substituiria o neoliberal e definiria o atual caráter da evolução do capital.

Em *O Enigma do Capital e as crises do capitalismo*, Harvey (2011, p. 13) aponta a crise de 2008 como a “mãe de todas as crises”, já que foi uma situação em que todos os segmentos da economia dos Estados Unidos, centro da economia mundial, estavam com profundas dificuldades e, com isso, atingiu a sociedade capitalista como um todo em níveis estrutural e sistêmico. No entanto, deve ser analisada como o ápice de um padrão de crises financeiras que se tornaram frequentes e mais profundas paulatinamente desde a grande crise de 1970. Portanto, as crises devem ser entendidas na relação que estabelecem entre si dentro do projeto capitalista e de seus metabolismos constitutivos.

Desse modo, o que importa discutir, independente da denominação, é a forma como o capitalismo segue seu curso disseminando seus sentidos em dimensões planetárias e em diferentes esferas sociais, especialmente as mais estratégicas para seu desenvolvimento, como a educação. As proporções atingidas pelo capital como modo de produção e processo de civilização vem alterando profundamente os quadros sociais e mentais de referência (IANNI, 1995). A formação desta sociedade global, segundo Ianni (1995, p. 163), “incute em praticamente todas as realidades preexistentes novos significados, outras conotações”.

Todos os âmbitos da sociedade sofrem a interferência deste processo que se organiza em nível global e que, por isso, vem sendo comumente chamado de globalização. Ianni (1995) explica que a estrutura do poder que possibilita a constituição desse sistema globalizante é formada por atores sociais diversos, como os estados nacionais e, principalmente, os organismos internacionais de caráter intergovernamental, como ONU, UNESCO, FMI, Banco Mundial. Todavia, conforme o autor (1995, p. 64), quanto àqueles, defende-se a tese da interdependência das nações, fazendo parecer possível que “o mundo, isto é, a coletividade das nações, em todas suas diversidades e desigualdades, pode ser visto como uma totalidade, um todo contemplando atores e partes interdependentes”.

Mészáros (2007) argumenta que, de certa forma, o processo já havia sido previsto por Marx como resultado evidente da vigência do capital, cuja estrutura conceitual, “só pode ser global” (MÉSZÁROS, 2007, p. 65). No entanto, para o pensador (2007, p. 66), a discussão dá-se em outros termos. O filósofo húngaro explica que “o capital não é uma entidade homogênea”, apresentando divisões e contradições. Portanto, é ingênuo conceber a possibilidade de todos vivermos sob um “governo global capitalista”. Além disso, Mészáros (2007) explica que, a despeito de suas tendências econômicas globalizantes, o sistema do capital é incapaz de integrar-se politicamente no plano global. Assim, discute o fenômeno a partir da categoria abrangente “capital social total”. O autor (2007, p. 65) ressalta que

[o] capital não tem absolutamente qualquer meio de se restringir, tampouco é possível encontrar no mundo uma contraforça capaz de restringi-lo sem superar radicalmente o sistema do capital como tal. Assim, o capital teve de seguir seu curso e sua lógica de desenvolvimento: teve de abraçar a totalidade do planeta. Isso estava implícito em Marx.

Ao encontro, Chesnais (1996) caracteriza o processo, explicando que ele surge na aproximação de dois importantes movimentos complementares entre si que resultam no que denomina de “mundialização do capital”.

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser entendido como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capitalismo desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

O segundo movimento apontado por Chesnais (1996) refere-se justamente ao projeto neoliberal que foi impulsionado pela primeira-ministra da Grã-Bretanha Margaret Thatcher e pelo presidente dos Estados Unidos Ronald Reagan que era destinado a “conter a inflação, sem medir as consequências para o emprego” (HARVEY, 2008, p. 32). A proposta de desregulação irrestrita do mercado sustentava-se na bandeira do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares (HARVEY, 2011).

Neste projeto político-econômico para governação dos Estados, persiste a redução da interferência frente às questões sociais, deixando a sociedade vulnerável

às iniciativas do mercado. Dessa forma, as políticas públicas que resultariam da interferência do Estado na garantia do bem-estar social da população, traduzem-se em medidas assistencialistas e compensatórias, oriundas dos interesses de um mercado exploratório e economicista. A consolidação dessa proposta consubstancia-se num aglomerado de políticas que possibilitam a isenção gradativa do Estado de seu papel de garantidor de direitos sociais e sua emergência como Estado Mínimo (DAGNINO, 2005). Dentre essas, Harvey (2008, p. 32) destaca as estratégias de:

[...] enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e associações), dismantelar ou reverter compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo.

Como argumenta Mézáros (2007, p. 66), o sistema capitalista funda-se na “dominação estrutural do trabalho pelo capital”, por isso o “capital total social” deve ser analisado em relação à “totalidade do trabalho”. No projeto neoliberal, os processos de desestruturação de direitos trabalhistas, a precarização das condições de trabalho e principalmente o desemprego não atingem apenas um grupo de trabalhadores “desprivilegiados”, como os não-qualificados; mas “a totalidade da força de trabalho da sociedade” (MÉSZÁROS, 2002). Na famosa obra “Para Além do Capital”, Mézáros (2002, p. 143, grifos do autor) alerta para a gravidade do quadro:

[...] não estamos mais diante de subprodutos “normais” e voluntariamente aceitos do “crescimento e do desenvolvimento”, mas de seu movimento em direção a um colapso; nem tampouco diante de problemas periféricos dos “bolsões de subdesenvolvimento”, mas diante de uma contradição fundamental no modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento e da racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentadas das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não-qualificados: ou seja, obviamente, a *totalidade da força de trabalho* da sociedade.

Nesse panorama, o enfraquecimento dos sindicatos de trabalhadores surge como consequência inevitável. Se por um lado, seu poder de atuação é cerceado pelas políticas de dismantelamento de direitos trabalhistas; por outro, as

metamorfoses do trabalho (ANTUNES, 2005), por diferentes processos, acabam por indicar o fim de sua centralidade, com isso o fim do entendimento dos trabalhadores como classe e, conseqüentemente, o enfraquecimento de suas formas de representação e mobilização nos movimentos sindicais. Affonso (2007, p. 33) destaca também o descaso por outras formas de participação coletiva além dos sindicatos:

Muito provavelmente será preciso re-identificar espaços e práticas políticas tradicionalmente inexistentes e incomuns. Igualmente, trata-se de considerar a perda da centralidade das formas clássicas do Partido e do Sindicato características da democracia representativa. Mesmo as ampliações deste formato jurídico/institucional, notadamente, as alternativas de participação direta como conselhos de políticas setoriais ou de gestão do orçamento participativo, nascidas das pressões e proposições populares, não parecem suficientemente atraentes e mobilizadoras dos indivíduos e grupos do nosso tempo, o que resulta num relativo abandono desses espaços.

No Estado Liberal, o direito individual é levado as suas últimas conseqüências, por isso as formas de solidariedade social, inclusive os sindicatos, devem ser extintas. Nesse caso, a opacidade da divisão entre classes e das relações entre essas revela-se como estratégia fundamental no entendimento da organização social não mais como luta de classes, mas como luta de indivíduos (FREITAS, 2009). É nesse contexto que a famosa afirmação de Thatcher de que “a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais” (HARVEY, 2011, p. 32) é reveladora de uma perspectiva de individualização levada aos extremos. Para Affonso (2007), a atomização dos trabalhadores na contemporaneidade traz como importante conseqüência o enfraquecimento da dimensão política da democracia e assim a impossibilidade de que esta se efetive

Harvey (2008) mostra que os teóricos neoliberais são cautelosos em relação à democracia, pois, por pressuposto, um governo pelo regime da maioria poderia ameaçar direitos individuais e liberdades constitucionais. Nesse caso, “a democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir estabilidade política” (HARVEY, 2008, p. 17).

Nesse viés, vale ressaltar o posicionamento contundente de Ellen Wood (2003) sobre a impossibilidade de democracia na sociedade capitalista. Na já mencionada, *Democracia contra o Capitalismo* (2003, p. 184), ressalta que isso se

deve ao fato de a igualdade política não só coexistir com a desigualdade econômica, mas deixa-a incólume. Por isso, “um capitalismo humano, social, verdadeiramente democrático e equitativo é mais irreal e utópico que o socialismo”.

Para ocultar contradições como essa, é elaborado um discurso ideológico que fixa signos que neutralizam a contradição e afirmam que o mundo é harmonioso. Nesse processo, a linguagem, na homogeneidade de seu vocabulário, disfarça nuances e dilui antagonismos. Para a pesquisadora Dagnino (2004, p. 196), tal condição origina uma crise discursiva

[...] já que essa aparência é sólida e cuidadosamente construída através da utilização de referências comuns, que tornam seu deciframento uma tarefa difícil, especialmente para os atores da sociedade civil envolvidos, a cuja participação se apela tão veementemente e em termos tão familiares e sedutores.

Essa crise discursiva resulta na “confluência perversa” (DAGNINO, 2004, 2005) entre, de um lado, o projeto neoliberal que se instala em ao longo das últimas décadas e, de outro, um projeto democratizante, participatório, que emerge a partir das crises dos regimes autoritários e dos diferentes esforços nacionais de aprofundamento democrático.

Nesse obscurecimento se constroem subrepticamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil (DAGNINO, 2004, p. 197).

Diante desse processo, os sentidos devem ser entendidos como regulados em possibilidades e condições pelo real histórico, tendo que ser interpretados. Isso acaba por ressaltar a presença da ideologia e contradição. Na obra *Ideologia Alemã*, aparece uma concepção marxista de ideologia, sintetizado por Chauí (2006, p. 84), como um “processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes”.

Na clássica obra *História e consciência de classe* (2012), Lukács afirma que somente o proletariado teria potencial para uma real consciência da realidade. Isso porque a burguesia, apesar de poder teoricamente entender a totalidade social, tem

sua compreensão prejudicada pelos seus interesses e sua consciência assim fadada a uma “falsa consciência” (LUKÁCS, 2012, p. 141). O proletariado, por sua vez, tem interesse na destruição do modo de produção capitalista. No entanto, deve desvencilhar-se da “falsa consciência” tomada emprestada da burguesia, que estrutural e ideologicamente submete o todo da sociedade aos seus interesses. É nessa situação que o debate sobre ideologia está implicada originalmente no campo marxista, entendida como “relação imaginária dos indivíduos e das classes com suas condições de existência” (MAZIÈRE, 2007, p. 62).

A ideologia, assim, não é concebida como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade mas como um mecanismo que apaga a interpretação, como se os sentidos fossem universais e não estivessem vinculados às determinações históricas específicas da totalidade capitalista em seu atual estágio. Nesse sentido,

[a] interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. [...] No entanto nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua a história e a ideologia concorrem conjuntamente (ORLANDI, 2007, p. 48)

A fim de analisar o funcionamento dessa racionalidade ideológica, pode-se observar a centralidade que, pretensiosamente, a proposta neoliberal atribui aos ideais de dignidade humana e liberdade individual (HARVEY, 2008), já que são indiscutivelmente valiosos para a humanidade que é seduzido por eles. No entanto, na confluência de sentidos de uma sociedade de mercado, os sentidos relativos à liberdade, por exemplo, são reduzidos à liberdade de empreendimento implicando a percepção compartilhada de que

[...] o sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação, em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 16).

Nesse contexto, as relações entre países, grupos sociais, Estados e nações são remodeladas a fim de possibilitar a hegemonização do discurso capitalista. Os

interesses desse modelo exploratório e economicista podem ser analisados nos discursos híbridos produzidos pelos organismos internacionais, que, conforme Cox (1993) são importantes mecanismos de universalização de normas da hegemonia mundial, pois, através deles, são incorporadas as regras que facilitam a expansão de ordens mundiais hegemônicas, legitimando ideologicamente as normas desta ordem. Ianni (1995, p. 19) explica que “a hegemonia está cada vez mais sob o controle da estrutura internacional, de modo que as organizações multilaterais e as corporações internacionais são poderosas e ativas estruturas mundiais do poder”.

O conceito de hegemonia do marxista Antonio Gramsci colabora no desobscurecimento dos sentidos que atravessam e condicionam as atuais políticas públicas, as quais interferem na conformação social e nas disputas de poder na contemporaneidade. Segundo o filósofo italiano, a hegemonia pressupõe a conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras (GRAMSCI, 1999), tornando naturalizadas suas concepções de mundo que se transformam em “senso comum”, entendido como o “sentido sustentado em comum” (HARVEY, 2008, p. 49). O “senso comum” instaurado, dessa forma, pode ser entendido “como uma filosofia, mesmo incipiente e fragmentária, pois opina sobre o mundo, formula juízos de valor, os quais, tomados em conjunto, apresentam certa organização intelectual e moral da experiência individual e coletiva” (SIMIONATTO, 2009, p. 43).

Em relação às políticas públicas, 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 ideias contra-hegemônicas. Importa destacar que, para a teoria marxista, o Estado se origina na divisão da sociedade em classes, o que acaba por conformar sua principal função: “manter essa divisão e garantir o prosseguimento da exploração da força de trabalho pela classe dominante” (AFFONSO, 2007, p. 68). Em “Origem da família, da propriedade e do Estado”, Engels (1984, p. 15) defende que

[o] Estado tem suas origens na necessidade de controlar conflitos sociais entre os diferentes econômicos e que esse controle é realizado pela classe economicamente mais poderosa da sociedade. O Estado capitalista é uma resposta à necessidade de mediar o conflito entre as classes e manter a ordem, uma ordem que reproduz o domínio econômico da burguesia.

Gramsci (1991) amplia a concepção destacando também a função de direção que o Estado exerce sobre a sociedade como um todo. Dessa forma, Estado pode ser entendido como “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1991, p. 87). Assim, trata-se de se considerar que, sob o capitalismo, a neutralidade do Estado sempre será apenas aparente. Dessa forma,

[...] as relações capitalistas de produção pressupõem um terceiro sujeito social que aparece e atua como um não capitalista, embora seja a objetivação de um Estado que é o processo mesmo capitalista [...] Isto implica – lógica e praticamente – que em certas circunstâncias o Estado seja protetor do primeiro frente ao segundo. Mas não como árbitro neutro e sim para repô-lo como classe subordinada que deve vender sua força de trabalho, portanto, reproduzir a relação social que o Estado garante (AFFONSO, 2007, p. 15).

Dissimulando objetivos particulares como universais, a hegemonia seria “a direção política, intelectual e moral que uma classe consegue manter sobre as demais, através de diversos mecanismos ideológicos e educativos com vistas à coesão do Estado e à manutenção do seu poder de direção” (AFFONSO, 2007, p. 69).

Esses mecanismos se materializam em discursos, que se constituem como unidades dialéticas de sentido. Dessa forma, o movimento contra-hegemônico pressupõe o entendimento da linguagem em suas dimensões histórica e social; de modo que não só reproduz como também pode criar novas realidades e transformar sujeitos sociais,

[...] a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e linguístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos; ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as, reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela (MELO, 2009, p. 3).

Esse é o viés transformador fundamental do marxismo que é, inclusive, denominado como “filosofia da práxis”. Gramsci (1986) apresenta a práxis como visão de mundo, assim, uma condição política. Para o pensador marxista (1986),

trata-se de uma atitude crítica de superação da antiga maneira de pensar, tendo como elemento importante o pensamento concreto existente. Entendida como unidade dialética entre teoria e prática, a filosofia da práxis busca a superação do “senso comum” e propõe elevar a condição cultural da massa e dos indivíduos.

[...] superar o senso comum e o modo de pensar corporativo, produto das relações sociais da sociedade burguesa, significa, conseqüentemente, redirecionar a práxis política no sentido de propiciar às classes subalternas a libertação das formas de pensar homogêneas pelo pensamento liberal e o fortalecimento de seus projetos e ações na construção de uma contra-hegemonia (GRAMSCI, 1999, p. 101).

Para isso, é necessário que seja evidenciado esse contexto de “Dialética das disputas”. Essa denominação foi apresentada por Maraschin (2014) em sua tese de doutorado sobre PROEJA para dar conta dos antagonismos de uma proposta educativa de um estado burguês para a classe trabalhadora que, como é fácil de prever, resulta em sentidos em disputa com prejuízo aos trabalhadores.

Assim, a busca por uma sociedade em que haja a ausência de dominação entre seres humanos deve necessariamente ser orientado pela superação dessas disputas pela práxis. Esse caminho, conforme Saviani (2012), supõe a ultrapassagem da lógica formal e o manejo do método dialético. E isso implica que a contradição, que a lógica formal repele, deve ser elevada, ela própria, ao *status* de categoria lógica” (SAVIANI, 2012, p. 127). Nesse caso, a superação da “dialética das disputas” passa necessariamente pela consciência e trabalho dialético com a categoria da contradição.

De forma geral, assiste-se a um estado calamitoso de contradições sociais que precisam ser urgentemente superadas a fim de que se evite um colapso estrutural da humanidade. Freitas (2008, p. 100) denuncia que

[...] nunca se produziu tanta comida e ao mesmo tempo nunca tantos seres humanos passaram tanta fome como agora; temos as mais altas tecnologias no campo da saúde, por exemplo, enquanto muitas pessoas continuam morrendo de doenças comuns que já deveriam estar erradicadas; fala-se tanto em ecologia, proteção ao meio ambiente, porém os mesmos grupos que propagam tais teorias são os que mais destroem o planeta com suas indústrias poluentes, agrotóxicos, armas nucleares, automóveis, entre outros.

Perante essa realidade, mostra-se urgente a necessidade de reverter esta ótica capitalista planetária. Conforme Mészáros (2007), o enfrentamento, além de urgente, deve ser radical e se consubstanciar em uma postura que ultrapasse a mera negação do capitalismo. A atitude revolucionária realizar-se-á somente numa atitude “para além do capital”, através de “uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2007, p. 62). Isso porque, segundo o pensador (2007), a negação é condicional àquilo que nega, podendo até reforçá-lo. Nesse caso, o movimento contra-hegemônico implica a “contrainternalização” ou a formação de uma “contraconsciência” e

[...] exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente, de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZÁROS, 2007, p. 62)

Mészáros (2007) reforça o caráter mistificador do discurso reformista do capitalismo em seu atual estágio cujos aspectos centrais permanecem obscuros e, com isso, são disseminados. Pautado em Fiori (1998), Saviani (2013) sintetiza que a reordenação imposta pelo estado neoliberal implicou, no campo econômico, a elevação de valor universal de políticas de ajustes fiscais como o equilíbrio fiscal e a desregulação do mercado; no campo político, a crítica às democracias de massa. Tais políticas, inicialmente, tiveram de ser impostas pelas agências internacionais, “em seguida, perderam seu caráter de imposição e passaram a ser assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas de países latino-americanos” (SAVIANI, 2013, p. 428). Considerando a sociedade como um todo, Harvey (2008) mostra que o capitalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de se interpretar, viver e compreender o mundo.

Sob essa ótica, Mészáros (2005) destaca o papel da educação na construção da contra-hegemonia. Segundo o autor, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora

do capital” (MÉSZÁROS, 2005, p. 48). Inspirado na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani, elaborada em 1983, e no entendimento de práxis como relação necessária entre teoria e prática; parece que o papel da educação está em garantir conhecimento à classe trabalhadora para perceber criticamente o real e, assim, lutar pela construção de um mundo econômica e socialmente igualitário.

Para Popkewitz (1997), o ensino tem duplo caráter ao ser, ao mesmo tempo, espaço de libertação e reprodução e legitimação social, no entendimento que a contradição da sociedade é a contradição da educação e também a contradição dos professores. Diante disso, a próxima seção busca evidenciar contradições e mediações entre a educação e o discurso capitalista. O caminho é na busca pelo desobscurecimento da linguagem considerando os condicionamentos sócio-históricos que lhe são impostos. Acredita-se que, com isso, colaborar-se-á na produção de discursos e de uma práxis pedagógica contra-hegemônica por parte dos professores como profissionais e trabalhadores autônomos.

### 3.2 EDUCAÇÃO E MEDIAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONFLUÊNCIA DO DISCURSO CAPITALISTA

A relação entre trabalho e educação na sociedade atual é um elemento de mediação das relações sociais de produção. Cada mediação, por ser realidade objetiva, constitui nova totalidade, e esta, por sua vez, pode constituir mediação de outro nível de totalidade (CIAVATTA, 2009). Diante disso, o grande desafio das pesquisas que consideram a relação entre educação e capital é captar os elementos mais concretos, “as objetivações reais que explicam essa totalidade não como noção genérica, mas como conteúdo de natureza histórico-social” (CIAVATTA, 2009, p.134). Nessa busca, esta seção pretende

[...] demonstrar que a inserção da educação (escolar ou não escolar) no movimento global do capital, a nosso ver, existe e se dá por um processo de diferentes mediações. O vínculo não é direto pela própria natureza e especialidade da prática educativa, que não se constitui numa prática social fundamental, mas numa prática/ mediadora (FRIGOTTO, 1984, p. 27).

A discussão sobre o caráter profissional do trabalho dos professores, desse modo, dá-se necessariamente em sua relação com os processos sociais em curso e a educação no marco teórico do capitalismo mundializado e de seu desenvolvimento

(CHESNAIS, 1996). De acordo com Lukács (1979, p. 16), pode-se entender a sociedade como “um complexo de complexos”. Nessa condição, como aponta Duarte (2012), a educação só adquire sentidos quando analisada como um desses complexos que compõem o social e, como esse social é histórico, a ontologia da educação e, portanto, do modo de ser professor, só pode ser entendida historicamente. Nas palavras do autor (2012, p. 38),

[n]ão se trata de uma essência independente do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade. Trata-se da análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos vai se definindo, no interior da vida social, um campo específico de atividade humana, o campo da atividade educativa.

O campo educacional, portanto, por situar-se numa área de interações e de influências, representa um espaço de interesses e impasses políticos e econômicos, os quais colocam a educação em um terreno movediço. Estes interesses materializam-se a partir de discursos que buscam alojar-se no cerne do sistema educacional: as políticas educacionais, alcançando legitimidade e amplitude. Nesse sentido, os organismos internacionais atuam no estabelecimento de uma visão comparativa e na formulação de leis gerais, que compõe uma agenda fixa para educação, ou, nas palavras de Dale (2004), “uma agenda globalmente estruturada”. Nesse sentido, Pereira (2015, p. 48) alerta para a necessidade de desobscurecer e superar os sentidos dos discursos que relacionam a educação à ótica mercadológica. A autora ressalta que

[o]s discursos políticos enunciadores das reformas educativas têm ficado, em boa medida, dependentes de uma linguagem econômica com base na qualificação de recursos humanos, no auxílio da adaptabilidade dos cidadãos às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, participação na competitividade crescente entre empresas e entre economias e blocos econômicos. Este discurso econômico está presente nas políticas educacionais, sempre voltadas para a formação de recursos humanos para o capital, e a adaptação dos indivíduos à sociedade de consumo, o que não se constitui uma novidade, visto que formar pessoal especializado na ótica do capital é um papel assumido pela educação formal desde as revoluções burguesas.

Citando Levin (1998)<sup>28</sup>, Ball (2002) que a atual reforma da educação se espalha como uma “epidemia política”, atribuindo às agências internacionais papel preponderante nesse processo educacional globalizante, que torna surpreendente a complexidade e alcance da sua agenda. Em “Reflexões acerca do discurso em educação”, Bastos (2009) analisa essa agenda global como um projeto de modernização e tecnificação da educação com o objetivo de racionalizar as estruturas dos sistemas educativos para articulá-las ao desenvolvimento econômico. A autora (2009) mostra que o projeto adquire unidade na evidente ajuda internacional e em mais três aspectos comuns centrais:

[...] primeiro, a preocupação em tornar a educação mais técnica e científica em razão de seu papel no desenvolvimento econômico; em segundo lugar, as desigualdades entre as nações, tornando a cooperação internacional um meio para atingir a “liberdade, a justiça social, a igualdade e a vida democrática; por último, a ideia da existência de uma comunidade mundial a qual cabe possibilitar o desenvolvimento do progresso científico e tecnológico a todos os membros da comunidade (BASTOS, 2009, p.139).

Bastos (2009) explica que, para articulação das diretrizes desse projeto, foram realizados muitos fóruns mundiais de discussão sobre educação que envolveram agências da ONU como Unesco e Unicef, além do Banco Mundial. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, em março de 1990, foi o primeiro deles. O encontro apresentava-se como um espaço de elaboração de planos e metas para as reformas educacionais dos países pobres e populosos do mundo a partir da bandeira: educação para equidade social.

Oliveira (2004) argumenta 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.

Tello (2011) refere-se ao documento, resultado de Jomtien, como o marco inicial do “neoliberalismo pedagógico”. Pautado em Carnoy (1999), o autor (2011) menciona que, na década de 1990, principalmente devido às altas taxas de

---

<sup>28</sup> LEVIN, B. An Epidemic of Education Policy: What can we learn for each other? **Comparative Education**, n. 34, p. 131-142, 1998.

desemprego, acontece uma série de transformações em diferentes âmbitos que causam impactos, “transformam e redesenham a esfera educativa principalmente por meio de reformas e pós-reformas nos sistemas educacionais na América Latina, estreitamente vinculadas aos processos de reestruturação das economias nacionais” (TELLO, 2011, p. 147). Conforme Ball (2002, p. 3),

[u]ma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticas diversas. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos “mundos assumidos” de muitos educadores acadêmicos.

Em *História das Ideias Pedagógicas*, ao tratar desse período, Saviani (2013) aponta que esse conjunto de reformas educacionais tem em comum o “empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações governamentais” (SAVIANI, 2013, p. 438). Nesse panorama, a orientação política do capital em seu atual estágio 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. Em síntese, o Estado desobriga-se gradativamente da educação pública, ao mesmo tempo em que valoriza a iniciativa privada no desenvolvimento individual e social (HYPOLITO, 2008, p. 10):

[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 [...].

Retomando Dagnino (2004), pode-se vislumbrar que a tensão entre esses propósitos antagônicos assume o caráter de uma disputa de significados no discurso das políticas educacionais. Isso se efetiva em uma crise discursiva, denominada de “confluência perversa” em que, conforme se discutiu anteriormente, “a linguagem

corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos” (DAGNINO, 2004, p. 198).

No âmbito brasileiro, a Constituição Federal de 1988, considerada a constituição cidadã, por exemplo, apresenta indicações consideradas como necessárias à “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, 2004), posteriormente regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira<sup>29</sup> (LDB), nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Os documentos, no entanto, são elaborados neste 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, adota-se 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 revela-se em uma perspectiva discursiva em que “gestão” confunde-se com “gerencialismo” e a palavra “qualidade” é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos e, conseqüentemente, afetando os trabalhadores da educação, conforme Hypolito (2002, p. 278) esclarece:

[n]o 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.

---

<sup>29</sup> Esta LDB surge após vinte cinco anos de vigência da anterior, a LDB 5692 de 1971.

Ball (2002) explica que os elementos-chave do pacote de reforma educacional<sup>30</sup>, os quais denomina de “tecnologias políticas”, são: o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade. O autor (2002) chama a atenção para a confluência de sentidos suscitados pelas reformas que, aparentemente, oferecem maior liberdade aos órgãos e agentes educacionais, parecendo ser processos de desregulação.

Conforme Barroso (2005), o conceito de regulação é bastante polissêmico. No entanto, a respeito da educação, pode ser entendido, resumidamente, como o “controle de elementos autônomos mas interdependentes [...] para identificar as intervenções de instâncias com autoridade legítima (normalmente estatais) para orientarem e coordenarem a acção dos agentes econômicos” (BARROSO, 2005, p. 728). Nesse sentido, Ball (2002, p. 5) alerta que aquelas tecnologias “são sim, processos de re-regulação”, já que não se constituem em uma forma de abandono pelo Estado de seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controlar.

Oliveira (2004) 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, com desprestígio aos aspectos pedagógicos. Seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo, a nova regulação das políticas educacionais pode ser percebida na realidade brasileira 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).

A mesma autora (2004) destaca que programas em âmbito nacional que se

---

<sup>30</sup> O vocábulo “reforma” 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).

referem diretamente às escolas, sem a mediação dos órgãos intermediários do sistema, têm sido frequentes nas reformas implementadas tanto no sentido de financiamento de ações quanto no sentido de avaliação de resultados. Tais iniciativas vêm associadas ao incentivo à administração por objetivos, à cultura da eficiência e demonstração de resultados, conformando o que Ball (2002, p. 4), criticamente denomina de performatividade escolar.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos de promoção e inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um âmbito de julgamento/avaliação.

Ball (2002) destaca que a perspectiva da performatividade sugere que os interesses do mercado levarão aos benefícios impessoais dos estudantes. No entanto, o que acontece de fato é que a educação muda o foco das necessidades dos estudantes para as necessidades da instituição, que se encontra inserida na lógica da disciplina do mercado. Saviani (2013) esclarece, usando termos mercadológicos, que se estabelece uma nova configuração educacional em que os estudantes deixam de ser os *clientes* para se tornarem os *objetos* requisitados pelo *mercado*, este sim o cliente.

Ao encontro, Harvey (2008) enfatiza que a educação é concebida como um pré-requisito fundamental para obter vantagem competitiva no comércio mundial. Para os trabalhadores, introjeta-se a noção de que a educação é o principal meio de distribuição de renda e garantia de mobilidade social<sup>31</sup>. Com isso, concebe-se 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.

É sob esse viés que o lema “Brasil, Pátria Educadora”, apresentado no discurso de posse<sup>32</sup> da presidenta Dilma Rousseff e sistematizado no polêmico

---

<sup>31</sup> No caso brasileiro, o ex-ministro da educação do governo Fernando Collor de Mello, José Goldemberg afirmou que a universalização do ensino fundamental, por exemplo, 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%” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

<sup>32</sup> Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-compromisso-constitucional>>

documento elaborado pela secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República<sup>33</sup>; orienta a educação brasileira como “prioridade das prioridades”, sendo a “porta de um futuro próspero”. Bartolozzi (2009, p. 253, grifos da autora) discute essa centralidade atribuída à educação afirmando que

[n]esse contexto em um país que guarda em sua história profundas desigualdades sociais como o Brasil, a educação escolar permanece como o espaço e o tempo nos quais uma reduzida parte de sua população cumpre com a promessa da inserção produtiva, ao passo que as classe populares convivem com a pressão subjetiva e objetiva de escolarização em um contexto no qual o desemprego atinge milhões de pessoas, e a juventude é atingida de forma mais acentuada. Por “ironia”, no mesmo tempo em que domina a redução dos postos de trabalho e a sua precarização, a escola é potencializada como espaço obrigatório de passagem para *quase* toda sociedade.

Ao tratar desse processo, Saviani (2013) ressalta que há uma mudança de foco na década de 1990, na maneira como a educação passa a ser entendida para o processo econômico-produtivo em relação ao período anterior à crise de 1970, chamada era de ouro, em que se preconizava o pleno emprego. Neste período, a teoria do capital humano, em sua versão originária<sup>34</sup>, “entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada” (SAVIANI, 2013, p. 429). A partir de 1990,

[n]esse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 430).

Em síntese, a ênfase deixa de ser educação para o emprego e passa a ser educação para empregabilidade. Saviani (2013) trata esta perspectiva como “pedagogia da exclusão”, em que se

---

perante-o-congresso-nacional-1>. Acesso em: mar. 2015.

<sup>33</sup> De antemão, percebe-se que sequer o documento foi elaborado pelo Ministério de Educação. Disponível em <http://porvir.org/documento-detalha-aco-es-plano-patria-educadora/20150424/> Acesso em dez/2015.

<sup>34</sup> Trata-se da Teoria do Capital Humano elaborada pelo economista norte-americano Theodore William Schultz, presente na obra **O Capital Humano**: Investimentos em Educação e Pesquisa (Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1971.)

[...] fortalecem os discursos ideológicos da empregabilidade cuja essência é atribuir responsabilização pelo desemprego ou pelo emprego precarizado à falta de habilidades e competências do trabalhador, desobrigando o Estado ou quaisquer outras instituições pelos processos educativos pelos quais passou esse trabalhador” (AMARAL, 2010, p. 55).

Essa ótica força os trabalhadores a buscar, em contínuo, modos de se tornarem empregáveis. Isso porque, caso não obtenham inclusão no mercado, isso será atribuído a seu fracasso individual, à sua incapacidade empreendedora diante de “um mercado repleto de possibilidades”, como a informalidade ou o trabalho por conta própria.

Em “Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública”, Freitas (2008) observa que a crença na capacidade individual é uma das estratégias mais vigorosas do capitalismo para camuflar a luta de classes. Nesse sentido, o autor (2008) denuncia que a escola tem cumprido seu papel no processo ao legitimar essa ideologia entre os estudantes, “na medida em que difunde a ideia do esforço pessoal como prioritário, quando não o único para ‘vencer na vida’. Este ‘vencer na vida’ tem sempre uma conotação econômica de acumulação de riqueza” (FREITAS, 2008, p. 106).

Essa visão propagou-se amplamente na educação a partir da divulgação do relatório Jacques Delors<sup>35</sup>, no ano de 1996. O documento, preparado pela Unesco, é publicado no Brasil dois anos depois, com o objetivo de estabelecer as metas e diretrizes da educação mundial para o contexto brasileiro (BARROS, 2009; SAVIANI, 2013). De forma geral, a principal orientação para a educação passa a ser “gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos” (DELORS, 1998, p. 19), pautada na concepção de educação ao longo da vida e sustentada nos famosos quatro pilares: 1) aprender a aprender, 2) aprender a fazer, 3) aprender a ser e 4) aprender a viver juntos.

Diante do quarto pilar, o papel da educação passa ser o de atuar na harmonização e coesão sociais o que só poderá se efetivar diante do cumprimento da exigência de “aprender a viver juntos nesta aldeia global” (BASTOS, 2009). A escola, desse modo, deve servir como “via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a

---

<sup>35</sup> Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, que foi publicado, no Brasil, em 1996, através do MEC em parceria com a Editora Cortez, sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*. Ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*, Relatório Delors, ou apenas Delors, devido ao nome do presidente da Comissão.

exclusão, as incompreensões, as opressões e as guerras” (DELORS, 1998, p. 11). Atuando como força ideológica, o discurso educacional acaba por escamotear que as “injustiças sociais são produtos do próprio desenvolvimento econômico” (BASTOS, 2009), negando, com isso, a contradição como movimento inerente da história e da sociedade.

O conteúdo do relatório Delors (1998), portanto, aponta para o sentido de educação como meio para adaptação acrítica dos indivíduos às transformações sociais e econômicas. O pilar “aprender a aprender”, conforme Saviani (2013, p. 432), é oriundo da proposta pedagógica escolanovista em que significava

[...] adquirir a capacidade de buscar conhecimentos por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar e cumpria um papel determinado em benefício de todo o corpo social.

Na concepção mercadológica vigente, seus sentidos são desviados dessa orientação originária e se relaciona à exigência de constante atualização requerida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade. E é sob esta perspectiva que a educação ganha centralidade nas políticas educacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos.

Gentili (2005) reitera a crítica à dimensão ideológica das políticas educacionais que, mais do que conceber a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, passam a ter a função de garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que tornem os indivíduos hábeis a competir nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis. Segundo o autor (2005, p. 89, grifos do 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.

As reformas educativas, dessa forma, reduzem “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. 16). Com o objetivo de educar para empregabilidade, a função da escola passa ser a de formar indivíduos com capacidade de adaptação à sociedade em constante transformação. Para isso, os sujeitos precisam desenvolver competências, que seriam comportamentos flexíveis que possibilitam ajuste às “condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2013, p. 437). Nesse sentido, com o foco da empregabilidade, a pedagogia das competências revela-se como interface do pilar *aprender a aprender*, encontrando ressonância em muitos currículos escolares, que deixam de ser organizados por disciplinas e passam a ser por competências (SAVIANI, 2013).

Sob a racionalidade ideológica neoliberal, o relatório Delors apresenta uma concepção de conhecimento como apreensão da realidade e das formas de adaptação a ela. Portanto, a educação justifica-se como forma de os indivíduos desenvolverem capacidades de conciliar as contradições próprias do modo de produção vigente, as competências. Barros (2009) explica que, diante dessa abordagem, mesmo quando a educação parece ser discutida em sentido mais amplo, como no pilar *aprender a ser* ou mesmo em *aprender a viver juntos*, o sentido de formação humana para a “produtividade” permanece, como fica evidente no conteúdo do relatório. Saviani (2013, p. 438) destaca, ao encontro do que se analisou na seção 2.1, que “ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia”.

As comparações internacionais realçam a importância do *capital humano* e, portanto, do investimento educativo para *produtividade*. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se cada vez mais evidente assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se *novas aptidões* e os sistemas educativos devem dar respostas a esta necessidade (DELORS, 1998, p. 71, grifos nossos).

De outro modo, poder-se-ia afirmar que o objetivo principal das estratégias educacionais é potencializar a eficiência dos sujeitos no mercado de trabalho para torná-los mais produtivos. Essa intenção encontra-se articulada na perspectiva de

*educação ao longo da vida*, presente em *Delors*. Esta, mais uma vez, imbrica-se com a noção de competências que se apresenta como uma mistura em que “as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominada de 'saber ser' juntam-se ao 'saber' e ao 'saber fazer' para compor a competência exigida” (DELORS, 1998, p.94). O pilar *aprender a fazer* evidencia o caráter utilitarista e pragmático da proposta, prescindindo da concepção de trabalho como práxis, resultado da “unidade dialética entre a teoria e a prática, entre o fazer e o agir” (FRIGOTTO, 2012, p. 27).

Vázquez (2011, p. 35) explica que o homem comum concebe a si como homem prático, considerando que as coisas significam em si mesmas e, por isso, ignorando que “os atos e objetos práticos somente existem *pelo* homem e *para* ele”. De acordo com Kosik (1976, p. 11), é esse movimento que constrói a “pseudoconcreticidade do real”, em que

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde.

Kosik (1976, p. 10) enfatiza que “a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”. Conforme essa percepção, a práxis é fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão de trabalho, na luta de classes e na hierarquização dela consequente. Destituída da percepção dialética da realidade, há a anulação do subjetivo e o privilégio do objetivismo, reduzindo o prático unicamente à dimensão “prático-utilitária”. É nesse sentido que “o produtivo na sociedade capitalista é o prático e o prático é o produtivo” (VÁZQUEZ, 2011, p.35). Assim, quanto mais afastadas das necessidades práticas imediatas, mais a atividade teórica é percebida como “parasitária”, sem utilidade.

Nessa perspectiva, o pilar *aprender fazendo* legitima uma proposta de educação em que o conhecimento se vincula ao pragmatismo e a educação transforma-se em práxis utilitária (KOSIK, 1976). Frigotto (2012, p. 29) alerta que o

“capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas”. Isso evidencia a contradição da relação entre capital e educação em que “a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele” (DUARTE, 2012, p. 45).

Em artigo em que problematiza essa contradição, Frizzo (2015) destaca que é pela teoria que se alcança a realidade objetiva, fazendo com que esta seja organizada no pensamento sob forma de conhecimento. Constituindo-se na sua relação com a realidade, a teoria permitirá descrever, explicar e também transformar essa realidade; atingindo a práxis, portanto. Dessa forma, o recuo da teoria apresenta-se como uma estratégia reacionária, interessada em obscurecer as fissuras das bases em que se desenvolvem o atual modo de produção da existência:

Durante um período em que as próprias bases produtivas se desestabilizam e colocam em cheque o seu desenvolvimento, entravadas por relações de produção fundadas no trabalho assalariado, na propriedade privada dos meios de produção e em valores de troca (características peculiares do modo de produção capitalista, que sufoca o desenvolvimento das forças produtivas), urge a necessidade de elaboração de explicações reacionárias que corroborem ou mesmo sustentem o modo capitalista de produzir a existência, porém sem problematizar seus pressupostos (FRIZZO, 2015, p.152).

Em *Escola e Democracia*, Saviani (2006) argumenta, que numa sociedade dividida em classes, predominam interesses antagônicos e, portanto, educação e política tornam-aspectos sociais inseparáveis. Ao escamotear essa contradição, a escola atua de modo a colaborar com o esvaziamento da consciência política dos sujeitos, imobilizando-os de seu potencial transformador e, no limite, anulando-os como agentes da práxis revolucionária. Segundo Vázquez (2011, p. 36), o processo de despolitização

[...] cria, assim, um imenso vazio nas consciências que só pode ser útil à classe dominante que o preenche com atos, preconceitos, hábitos, lugares comuns e preocupações que, enfim, contribuem para manter a ordem social vigente. O apoliticismo de grandes setores da sociedade exclui da participação consciente na solução de problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais e, com isso, fica aberto o caminho para que uma minoria se encarregue das tarefas de acordo com os interesses particulares de grupo ou de classe.

Como prática mediadora (FRIGOTTO, 1984; CIAVATTA, 2009), a educação consubstancia seu aspecto político no compromisso com os interesses da classe trabalhadora. Para Saviani (2006), este objetivo somente torna-se viável na proposta de “transmissão-assimilação do conhecimento”, este entendido como “produto histórico da totalidade da práxis social humana” (DUARTE, 2012, p. 53). Denominada pelo autor de pedagogia histórico-crítica, Saviani (2012) destaca que a perspectiva potencializa seus resultados na medida em que a prática educativa é percebida em sua relação com a prática social.

Pela análise feita até aqui, poder-se-ia sugerir que a orientação principal para educação contemporânea poderia ser sintetizada em um único pilar: *aprender a empreender*, já que engloba os aspectos comuns de uma abordagem educacional mercadológica e individualista. Frizzo (2015, p. 162) destaca que esta orientação educacional opera “um deslocamento para a individualidade reflexiva em detrimento da coletividade dos processos educacionais e os fundamentos científicos da educação na elaboração de teorias explicativas do real”.

Nesse caso, esses processos de reestruturação educacional têm um forte impacto sobre o caráter social e político do trabalho dos professores, visto que, além da busca pela melhoria da qualidade da educação, as críticas e propostas decorrentes dos movimentos de reforma têm por objetivo a reivindicação do *status* profissional para os profissionais da educação (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009). Hypolito (2002) indica que o caráter performático e regulador das políticas educativas, ao alcançar os professores, por meio de um endereçamento interpelativo das reformas gerencialistas, visam a um controle de subjetividades para forjar “identidades”. O autor (2002, p. 44, grifos nossos) mostra que

[...] 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.*

Hypolito (2002) esclarece também que, como parte desse projeto gerencialista individualizante, novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos e começaram a ser articulados novos processos de reestruturação educativa.

Conforme o autor (2002, p. 276),

[é] neste contexto que as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam reconstruir a hegemonia conservadora e a consequente 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.

Dessa forma, pautadas numa concepção de gerencialismo econômico que visa ao fortalecimento do capitalismo, apesar de parecer uma conquista interessante, a perspectiva gerencialista traz novas exigências para os professores, segregando-os como grupo ao ressaltar o caráter empreendedor de seu trabalho. 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 (BALL, 1998; HYPOLITO, 2002).

Assim, a elaboração do trabalho dos professores como profissão não pode ser entendida como unidade homogênea, constituindo-se na tensão dos conflitos históricos que a produzem e que são dialeticamente produzidos por ela, em seus aspectos históricos, políticos e sociais indissociáveis. No entanto, como afirma Ciavatta (2009, p. 43), “[n]ão se trata [...] de pensar um vínculo mecânico, em que o capitalismo atuaria como uma espécie de causa eficiente, cabe examiná-lo como vínculo dialético, tendo em vista suas múltiplas determinações”.

Entende-se que os sujeitos não são meramente produtos, mas agentes do movimento histórico que constituem e pelo qual são constituídos. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que são determinados pela conjuntura social, eles criam essa conjuntura e, então, podem também reinventá-la, configurando a práxis, que pode se consubstanciar na elaboração da sua pertença profissional em direção à consciência de classe. Conforme Kosik (1976, p. 202),

[a] práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente -, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano social é criada pela práxis, a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

É justamente por essa construção e, somente pautado nesse entendimento, que, como Frigotto (2012, p. 27), defende-se que “o conhecimento, a superação do senso comum e a formação de consciência política crítica se dão na e pela práxis”.

No próximo capítulo, apresentar-se-á o percurso argumentativo que resulta na elaboração da concepção de pertença profissional que, como práxis, constitui-se dialeticamente entre o individual e o coletivo; a teoria e a prática. Com isso, destacam-se os sentidos coletivos, sociais, político e pedagógicos do trabalho dos professores como profissão; desvinculando-os dos discursos individualistas de viés mercadológico.



#### 4 PROFESSORES COMO TRABALHADORES E PROFISSIONAIS: A PERTENÇA PROFISSIONAL E A IDENTIDADE NA CONTRADIÇÃO

*Eu não sou eu nem sou o outro  
Sou qualquer coisa de intermédio:  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro.*

*(Mário de Sá Carneiro)*

Já se apontou que a profissionalização dos professores, junto com a perspectiva de gestão, passa a ser focada sistematicamente pelos governos principalmente a partir da década de 1990, em consonância com as demandas do capital. Em artigo que tratam da relação entre profissionalização e sindicalização dos professores, Souza e Magalhães (2013, p. 2) destacam que a partir dessa data,

[...] o conceito de profissionalização passou a destacar um conjunto de relações, com a difusão da noção de competências como lógica orientadora dos processos de formação de professores. A retórica da profissionalização ganhou força e amplitude com as publicações do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), também ao longo dos anos de 1990, as quais alertavam para a pouca atenção dispensada pelos governos à seleção, preparação e situação social dos professores.

No Relatório Delors (1998) atribuiu-se alto valor à profissionalização docente, destacando-se a profissão de professor como uma das mais fortemente organizadas do mundo, e apontou-se as organizações de professores como tendo papel influente em vários domínios. Souza e Magalhães (2013) explicam que, na centralidade do documento, está o debate sobre o papel que os professores deveriam ter na concretização das reformas do sistema educativo. Recomenda-se recorrer à profissionalização com o objetivo de transformar a identidade docente, controlar as possíveis participações deles em suas organizações políticas, cooptando sua adesão às propostas políticas capitalistas.

A “qualidade da educação”, evocada como consequência almejada da profissionalização dos professores, foi projetada no conjunto de documentos oficiais, marcados pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes das agências multilaterais (Banco Mundial, Unesco). Com eles, foi definido um novo perfil de professor: competente, performático, criativo, inovador, que respeita a diversidade dos alunos. Isso mostra que a centralidade atribuída ao papel dos professores no processo educativo acaba por responsabilizá-los pelo (in)sucesso da educação. Nas palavras

de Melo e Augusto, “[o]s docentes são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo como o resultado de suas atividades são controlados por forças externas” (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 302).

A autonomia, nesse contexto, se apresenta de modo contraditório, afastando-se substancialmente do entendimento como parte constitutiva fundamental do trabalho dos professores. Isso porque, diante das políticas gerencialistas, 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 (2002, p. 276) 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.

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, evidencia-se outra contradição: 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).

A respeito da dimensão subjetiva relacionada às atuais reformas educacionais, vale destacar o já mencionado artigo de Ball (2002), em que se preocupa em analisar as transformações das subjetividades dos professores resultantes do impacto do pacote de “tecnologias políticas” (mercado, gestão, performatividade) em seu trabalho, pelo qual, retomando o título de seu texto<sup>36</sup>, não só as escolas são reformadas, mas também os professores que já não sabem mais como se constituem como tais.

O que eu quero é deixar para trás a fachada objectiva da reforma para examinar as subjetividades em mudança. Argumentarei que as tecnologias políticas das reformas não são simplesmente veículos para mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores e para mudar o que é ser professor. A reforma não muda apenas o que nós fazemos. Muda também o que somos (BALL, 2002, p. 4-5).

Em artigo em que trata do caso inglês, mas com argumentos aplicáveis aos professores brasileiros vista a abrangência do projeto neoliberal; Lawn (2001) aponta que a identidade “oficial” do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educativo, constituindo-se, igualmente, numa forma eficaz de controle sobre os professores. Explica que os professores são praticamente invisíveis no plano educativo oficial, pois nesse a ênfase está posta sobre os resultados que seu trabalho, sendo aqueles considerados meras partes de uma engrenagem. Entretanto, em momentos de suposta anomia, “os professores estão em primeiro plano, escrutinados e reprovados. É então que a sua identidade aparece como inadequada e é sujeita à alteração” (LAWN, 2001, p. 118). A identidade, então, é moldada por meio dos discursos que a constroem, ao construir o próprio sistema: “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” (LAWN, 2001, p. 118). Conforme o autor (2001, p. 130),

[o] novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais. Coincidentemente, este é o novo aspecto do trabalho importado das práticas empresariais e das companhias privadas, para as escolas. O atributo principal deste modelo é o desempenho e a recompensa, substituindo as ideias de serviço nacional, num projecto do Estado. Como consequência destes desenvolvimentos, o professor está aberto a novas

---

<sup>36</sup> BALL, S. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga: Universidade do Minho, ano 15. p. 03-23, 2002.

formas de elaboração da identidade e estão a ser produzidos modelos competitivos e diferenciados da identidade do professor. Identidades como os “caçadores” de bolsas, os especialistas em escolas com insucesso, os empreendedores, os peritos comunitários estão a ser produzidas porque são eficazes para a obtenção de recompensas. A “massa” de professores, num sistema de “massas”, é agora distinguida pela sua aquisição gradual do modelo empresarial dominante. Hoje, os professores transformaram-se numa “massa” de empregados de organizações pseudo-privadas, homogeneizadas por este processo, ao mesmo tempo que, pela competição entre elas, se diferenciam. Esta é a nova identidade oficial do professor.

Veiga (2005) ressalta que a evolução do conceito de profissão encontra-se marcada pelas transformações sociais e econômicas ocorridas no contexto histórico da educação. A autora (2005, p. 24) 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”.

Ao encontro do posicionamento de Veiga (2005), entende-se que profissão é uma construção social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais através do trabalho (AMARAL, 2010). Nesse sentido, não é uma lista de atributos de base, que uma vez seguidos garantem a pertença dos sujeitos a qual, conseqüentemente, determiná-los-ia socialmente de maneira causal e definitiva. Ao contrário, pensa-se que ela se constitui fundamentalmente nas mediações do trabalho em relação dialética com a realidade em que é realizado, podendo acontecer em outros espaços de organização coletiva dos trabalhadores, como os sindicatos.

Nesse caso, este estudo também se afasta dos posicionamentos formalistas de influência weberiana que reivindicam o reconhecimento da profissão sob a mediação dos elementos que conferem a uma categoria estatuto profissional por meio de um ordenamento jurídico. Os professores do sistema público de ensino, por exemplo, seriam, antes de tudo, funcionários com sua competência jurisdicional, carreira e salário e qualificação condicionantes do reconhecimento social do trabalho como profissão tendo em vista que,

[a] posição social real do funcionário é, normalmente, mais elevada quando, como ocorre nos velhos países civilizados, predominam as condições seguintes: uma forte procura de administração por especialistas; uma diferenciação social forte e estável, vindo o funcionário, predominantemente, das camadas social e economicamente privilegiadas devido à distribuição social do poder; ou quando o custo do treinamento

necessário e das convenções estamentais lhe impõe obrigações. A posse dos diplomas educacionais [...] esta ligada à qualificação para o cargo (WEBER, 1982, p. 233).

A propósito, no caso do Brasil, ao contrário, a funcionarização dos professores traz implicações contraditórias para sua autonomia e conseqüente elaboração profissional. De acordo com Nóvoa (1991), o processo, a partir do período da República, deve ser compreendido sob a tensão entre os professores e o Estado: aqueles visando a se constituir em corpo administrativo autônomo e hierarquizado; este procurando estabelecer o controle da instituição escolar. Nas palavras do autor (1991, p. 124),

[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.

De modo semelhante, o sociólogo francês Claude Dubar (2005, 2009) explica o processo de formação de identidades através do fenômeno de socialização. Segundo Dubar, “não há individualização sem socialização” (2005, p.99). Tal afirmação relaciona-se ao posicionamento que se está construindo até aqui, para o qual não existe uma subjetividade que não seja sócio-histórica: 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). Em síntese,

[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 se materializa nas decisões históricas e é ela própria um produto histórico-social (FRIGOTTO, 1998, p. 30).

Quanto à identidade profissional, Dubar (2005, p. 150) ressalta que não se trata mais da obtenção de diploma (pressuposto desta tese que se confirmou na análise dos discursos dos professores sujeitos da pesquisa), “mas da construção

peçoal de uma estratégia que mobilize a imagem de si, a avaliação de suas capacidades e a realização de desejos”, no social. Portanto, a dimensão profissional do trabalho dos professores não apresenta caráter definitivo, sendo profundamente marcada pela incerteza;

[é] regularmente confrontada com as transformações tecnológicas, organizacionais e de gestão de emprego das empresas e da administração pública. Está destinada a ajustes e conversões sucessivas. Pode ser tanto mais ameaçada quanto mais tiver sido construída a partir de categorias especializadas e limitadas. Implica projeções no interior de carreiras de futuro, que para algumas carreiras, ainda não existem e que, para outras, podem ser amplamente modificadas (DUBAR, 2005, p. 150).

Na abordagem do trabalho dos professores como profissão, há uma perspectiva relevante em que os processos de profissionalização e proletarização são apresentados em oposição, sendo destaque o artigo de Enguita (1991), “A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização”, cuja análise resulta na percepção da docência como uma 'semiprofissão'. O termo “profissionalismo”, presente no título, deve ser entendido como sinônimo de profissionalização, que

[...] 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 (ENGUITA, 1991, p. 42).

Enguita (1991) 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 (1991, p. 43), 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”.

Conforme Enguita (1991, p. 49), para a proletarização dos professores 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.

Entretanto, existem também outros traços que se contrapõem a essa tendência e, conseqüentemente, vão a favor de sua profissionalização. Enguita (1991, p. 49-50) 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.

Há autores, como Hargreaves (1997), que consideram a desprofissionalização, sob a perda progressiva da autonomia e controle interno, algo irremediável e sem volta para os professores. Segundo o estudioso (1997), o avanço incontrolável da sociedade da informação, proporcionado pelo uso das Novas Tecnologias, vai configurar um cenário caracterizado por uma “progressiva desprofissionalização: uma sociedade de aprendizagem onde todo mundo ensina e aprende e ninguém é um especialista” (HARGREAVES, 1997, p. 19).

Em outra direção, há pesquisadores que discutem o trabalho dos professores sob o viés da reprofissionalização (MARCELO, 2009), o que é perigoso de se considerar no cenário das políticas educativas contemporâneas. Segundo esta perspectiva, os autores consideram

[...] a necessidade de reprofissionalizar a profissão docente, e perceberam que a ampliação de funções é positiva e evidencia um claro indício de que os docentes são capazes de realizar funções que vão além das tarefas tradicionais centradas nos alunos e restritas ao espaço físico da aula.

Dessa afirmação, percebe-se um processo que precisa ser desnaturalizado pelos professores, a reprofissionalização sendo entendida como profissionalismo

cujo sentido predominante “é marcado pela adesão individual à retórica e às normas de uma instituição” (MENGA; BOING, 2004, p. 15), ou ainda, como quer Hargreaves (1997), como um “profissionalismo estendido”,

[...] que se concretiza principalmente nas atuais demandas aos professores para que trabalhem em equipe, colaborem, planejem em conjunto, mas também inclui a realização de funções de orientação ou relacionadas com a formação inicial dos professores, assim como aspectos mais centrados na formação, como a formação baseada na escola”(MARCELO, 2009, p 115).

Nesse contexto, Shiroma e Evangelista (2004) problematizam a contradição instituída na denominação “profissionais da educação” apresentada pela LDB 9394/96 para caracterizar os professores e gestores escolares. Conforme as autoras (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), o documento faz parte do pacote de reformas educacionais assumido em Jomtien, em que a profissionalização das ações educativas, através da profissionalização dos professores, foi mostrada como a panaceia para os problemas na década de 1990 sendo “resultado “de” e resultante “numa” política de Estado” (SHIROMA, EVANGELISTA, 2004).

Vale retomar o famoso artigo de Ball (2002) em que apresenta como importante consequência das atuais reformas educacionais o fato de os professores não saberem mais quem são profissionalmente, já que suas identidades se transformam sob a tensão de sentidos suscitados pelas políticas que regulam seu trabalho. Nesse viés, a profissionalização dos professores é destituída de seu sentido político e de seu caráter autônomo, transformando-se, na contradição do discurso capitalista, em processos reversos.

Nas reformas educativas dos anos de 1990, no Brasil e em outros países, a denominada competência docente é instada a extrapolar as fronteiras da sala-de-aula sem alçar vôo para além dos muros escolares. Nesse processo, de alargamento-restrição das atribuições docentes, verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, essas mesmas condições abstraídas sejam chamadas para justificar a reforma de sua formação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 526).

É na mesma direção que se busca alternativas ao uso do termo “profissionalidade” para tratar da especificidade do trabalho dos professores como profissão. A categoria, na “confluência perversa” do discurso capitalista (DAGNINO,

2004, 2005), submete-se a instabilidades e ambiguidades semânticas, sendo entendida como sinônimo de empregabilidade<sup>37</sup>, destituída de seu aspecto coletivo e significando auto-responsabilização. Lüdke e Boing (2004, p. 14) evidenciam seus sentidos no contexto discursivo do capital:

O termo “profissionalidade” emerge num contexto caracterizado por estruturas descentralizadas, pequenas unidades de produção, desenvolvimento da produção de serviços, flexibilidade da empresa, descentralização das responsabilidades, desvinculação dos saberes de seus *métiers* tradicionais, interdependência de funções dentro da mesma empresa, desenvolvimento de interações, personalização, redução do número de trabalhadores e aumento dos seus níveis de qualificação, iniciativa pessoal e polivalência, recuo do movimento sindical e pressão sobre os salários pelo medo do desemprego.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, há trabalhos que se referem à peculiaridade profissional dos professores como “professoralidade” (FERREIRA, 2009; BOLZAN; ISAIA, 2010). Uma proposta é a apresentada por Ferreira (2009) que discute o trabalho dos professores como “gestão do pedagógico”, ressaltando seus condicionamentos sócio-históricos como constitutivos da “professoralidade”, já que se realizaria a partir de um projeto “individual” dos professores dialeticamente consubstanciado em um projeto coletivo com sujeitos particulares e num espaço-tempo<sup>38</sup> específico. Segundo a autora (2009, p. 427, grifos nossos),

A concepção de gestão do pedagógico que apresento, diferenciadamente da descrição de como os sujeitos que estão no lugar de gestores encaminham o projeto pedagógico e suas decorrências no âmbito da escola, significa conceber que, em primeira instância, são os professores os gestores do pedagógico. Por pedagógico, entendo todos os processos que fazem a escola ser escola, especialmente a aula, o processo pedagógico principal e, nela, a produção do conhecimento. Este trabalho, *obviamente, acontece inserido em contextos histórico-sociais e políticos que acabam por influenciá-lo.*

A ressalva para o uso da categoria encontra-se em alguns estudos da área de Formação de Professores, em que a análise da “professoralidade” encontra-se desvinculada da consideração das mediações sócio-históricas do trabalho dos

<sup>37</sup> Discussão presente na seção 3.1.

<sup>38</sup> “Digo espaço e tempo, porque entendo que as relações sociais são produzidas em um tempo e em um espaço que são indissociáveis, interpenetram-se de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro” (FERREIRA, 2009, p. 427).

professores, acabando por aproximar seu sentido ao de “profissionalidade” (LÜDKE; BOING, 2004). A “professoralidade”, nesse viés, implicaria “a possibilidade do docente estar aberto e receptivo a aceitar novas formas de constituir-se tanto como conhecimento específico quanto pedagógico” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

Puentes, Aquino e Neto (2009) apontam que, a partir da década de 1980, muitos pesquisadores têm proposto a sistematização de atributos basilares para a profissionalização do trabalho dos professores. Pesquisa sobre os assuntos mais discutidos pela literatura científica dentro da temática da dimensão profissional deste trabalho mostra que os saberes e competências necessários à profissão dos professores ocupam lugar de destaque (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009). Conforme os autores (2009), apesar de todos os estudos analisados expressarem uma preocupação com a

[...] melhoria do ensino, da docência e de seus saberes; apresentam resultados que têm contribuído muito pouco no sentido de ajudar na compreensão que os próprios formadores de professores têm deste objeto de estudo. Parece que, na mesma medida que aumentam as pesquisas sobre o tema, mais complexas e menos inteligíveis elas se tornam (PUENTES; AQUINO, NETO, 2009, p. 181).

Certamente isso se deve ao viés apriorístico das análises que não consideram as condições concretas do trabalho dos professores em suas múltiplas determinações. Tornar-se professor(a) jamais será o cumprimento de uma lista de saberes e competências determinadas a priori. Os professores elaboram sua pertença profissional nas relações sociais estabelecidas com os diferentes sujeitos no trabalho.

No Brasil, conforme se analisou anteriormente, a abordagem da “competência” popularizou-se bastante, a partir da década de 1990, em todas as áreas da formação humana. Na educação, sua maior divulgação teve lugar por intermédio dos trabalhos do suíço Philippe Perrenoud. O autor conceitua “competência” como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (2001, p.15). Na famosa obra *10 novas competências para ensinar*, o pesquisador contemporâneo argumenta que as atuais reformas educacionais trazem como consequência a necessidade de os professores desenvolverem novas competências das quais elenca uma dezena que se faz interessante referenciar:

- 1- Organizar e estimular situações de aprendizagens;
- 2- Gerar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4- Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da gestão da escola;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- 10- Gerar sua própria formação continuada (PERRENOUD, 2001, p. 1-2).

A análise das competências propostas por Perrenoud mostra que essas vão ao encontro de uma perspectiva em que os professores são centrais no processo educativo e responsáveis/responsabilizados pelo caráter profissional de seu trabalho e pelo sucesso da educação. Novamente observa-se uma abordagem respaldada na retórica capitalista que resulta na centralidade da perspectiva de reprofissionalização (MARCELO, 2009), da empregabilidade (GENTILI, 2005) e da profissionalidade (LÜDKE; BOING, 2004), consequentes. Lawn (2001, p. 125) destaca que

[a]s novas políticas educativas requerem novos tipos de professores, com novas competências. Para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia do desempenho, individualização e liderança. A nova identidade do professor (mais precisamente, identidades) é montada a partir destes requisitos. Para atingir estas finalidades, uma nova identidade genérica está a ser construída em torno da ideia de atitudes. [...] *Hoje em dia, o professor tem de ter as atitudes adequadas, que são então traduzidas por competências.* Por exemplo, tem de ser capaz de trabalhar em equipa, de estar motivado e de ser responsável. Um discurso baseado nas competências disfarça a “obrigatoriedade” do professor ter práticas consonantes com a identidade; entusiasmo trabalho em equipa, colegialidade são requisitos da identidade que devem ser mostrados e monitorizados, no âmbito de uma “nova sociabilidade do local de trabalho empresarial”.

No caso dos saberes, a obra de Maurice Tardif tem sido amplamente divulgada no Brasil também desde a década de 1990. O pesquisador (2002) trata a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados no trabalho dos professores, o qual denomina “atividade docente”: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. O autor (2002, p. 38) canadense dá destaque a estes, entendendo-os como

[...] saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

Este grupo de saberes experienciais seriam aqueles que se desenvolvem na prática. Mesmo estabelecendo certa relação de exterioridade, considerando o contexto em que o trabalho dos professores se realiza, estes são circunspectos à realidade da escola, próprios da gestão escolar; não chegando a uma discussão em que se considere às mediações mais amplas de que é resultado.

Na discussão sobre “professoralidade”, por Bolzan e Isaia (2010), permanece o destaque aos “saberes da experiência”, mas parece haver uma tentativa de ampliar ambos os entendimentos anteriores, na ressalva de que o trabalho dos professores se realiza socialmente e não implica só dominar conhecimentos e fazeres. Porém, pode-se observar que o caráter de auto-responsabilização permanece evidente. A professoralidade, dessa forma,

[...] implica não só dominar conhecimentos, fazeres, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que *levem em conta os saberes da experiência*. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática no qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2010, p.16).

A argumentação apresentada carece de um sentido social e político, revelando-se no âmbito do subjetivo, num viés da docência como vocação. Tais análises divergem daquelas referenciadas no materialismo histórico e dialético, pois subestimam as políticas de controle externo ao trabalho dos professores pelo Estado – que é um Estado da classe burguesa (FRIGOTTO, 1984).

No término de suas análises, Puentes, Aquino e Neto (2009) concluem que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para efetivar a profissão de professor (“saberes” e “competências”), é quase o mesmo em diferentes produções em que “a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências”

(PUENTES; AQUINO, NETO, 2009, p. 182).

De acordo com essa ótica pragmática, a profissionalização dos professores é representada num discurso do aperfeiçoamento individual no ensino e do desenvolvimento global da política e gestão da escola (orçamentos, política, pessoal). Na nova identidade, os professores são sociais entre os muros da escola, e esta é a nova exigência. Segundo Lawn (2001, p. 125), em síntese, “o projeto nacional não faz referências à comunidade nacional, em vez disso são enfatizados os objetivos organizacionais”.

É até irônico perceber que se está vendendo aos professores a ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, ao mesmo tempo, que se está transmitindo a eles como devem ser seus resultados. Percebe-se que os professores se encontram em uma situação contraditória em que, sob as políticas gerencialistas, parecem ter mais “autonomia” ao mesmo tempo em que os parâmetros com que se espera que trabalhem, e mediante os quais são avaliados, são cada vez mais severos e limitados, em um processo dissimulado de re-regulação (BALL, 2002), como se vem discutindo.

De todo modo, quando se trata dos professores, não se pode falar em identidade profissional, mas em identidades, já que se está se referindo a um grupo bastante heterogêneo, que vivencia uma diversidade de situações (diferentes áreas de conhecimento, crenças, práticas, formações, salários, carreiras) que dificultam uma relação unívoca entre profissão e maneira de ser, ou melhor, impossibilitam a construção de uma única identidade profissional dos professores. O artigo “As identidades docentes como fabricação da docência” (2005), como o próprio título sugere, versa sobre essa constatação. Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 54) afirmam que há

[...] 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.

Os autores (2005, p. 47, grifos nossos) alertam sobre as políticas de representação que fundam os discursos transmitidos por grupos e sujeitos que

disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado, pode-se considerar que hegemonicamente,

*[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.*

Por outro lado, as identidades dos professores 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, as identidades são construídas em serviço, na prática, compreendida na sua relação indissociável com a teoria, na práxis. Assim, reforça-se o argumento da “fabricação da docência” a partir das relações concretas de trabalho. Conforme Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48)

*[...] entendem 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.*

Cattonar<sup>39</sup> (2001 apud CARDOSO, 2011) defende que há um núcleo relativamente estável na constituição da identidade dos professores, o que, neste artigo, defende-se como a “pertença profissional”. Conforme o autor (2001 apud CARDOSO, 2011, p. 196), a esse ‘núcleo central’, agregam-se ‘conjuntos periféricos’, “que se constituem a partir de princípios de diferenciação no interior do grupo profissional docente e por efeitos de contexto e variações individuais”. Cardoso (2011, p. 196) sintetiza

---

<sup>39</sup> CATTONAR, B. Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'um cadre d'analyse. **Cahier de Recherche du GIRSEF**, n. 10, mar. 2001. Disponível em: <<http://www.girsef.ucl.ac.be/cahiers.html>>. Acesso em: fev. 2015.

[...] que existe sim uma identidade comum a todos os docentes, uma cultura profissional partilhada, caracterizada por modos de perceber e de agir particulares, a partir de normas-regras-valores próprios da profissão docente; uma cultura profissional que se realiza nas interações cotidianas.

Sem prescindir da necessária discussão sobre “classe dos professores”, mas ao contrário, submetida a ela; elabora-se a concepção de “pertença profissional” como um núcleo que perpassa as identidades dos professores constituindo sua particularidade profissional socialmente nas relações concretas de trabalho. A elaboração dessa categoria também visa a encontrar sentidos alternativos ao estatuto profissional dos professores àqueles condicionados pelas políticas de profissionalização vigentes, assim como busca uma abordagem diferente às propostas que o discutem sob a análise de “identidade(s)”, visto a complexidade das implicações semânticas que adquire em diferentes campos discursivos, como nos ditos estudos pós-modernos, e mesmo no marxismo.

A partir da organização da dialética como fundamento teórico, Marx e Engels avançaram na elaboração de classe, compreendendo que as coisas estão em constante transformação pelo movimento das contradições “existentes na matéria e na história da sociedade, onde ocorrem os conflitos entre as classes sociais” (BOGO, 2010, p. 34). A dialética, através do movimento dos contrários relaciona nesse processo a particularidade e a universalidade da contradição. Nesse sentido,

[...] ultrapassaram o princípio de identidade – “o que é, é” puramente isolado e estático – pelo aprofundamento das categorias de totalidade e de relação recíproca, ou seja, as coisas são e, ao mesmo tempo, não são mais puramente, pois decorrem de processos anteriores (BOGO, 2010, p.34).

Nesse viés, a história contemporânea tem um sentido fortemente influenciado pelas necessidades e contradições geradas pela acumulação capitalista, do que se depreende é que seu movimento não é de identidade, mas de contradição (BORON, 2006). “*O que parece às vezes não é; o contrário também é válido, e contém em seu seio sua própria negação*” (BORON, 2006, p. 41, grifos nossos). Conforme Marx (1859), “O concreto é o concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade do diverso”. Nesse caso, essa unidade do diverso indica o caráter contraditório constitutivo de todo social, negando a perspectiva da identidade:

Conceber a história a partir da perspectiva da lógica da identidade, como o faz ideologia dominante, significa assumir, muitas vezes sem se dar conta disso, que aquela se move à mercê do influxo de mudanças acumulativas constituídas por sua vez por uma sucessão de pequenos incrementos quantitativos que, em seu conjunto, motorizam a evolução do sistema (BORON, 2006, p.41).

Desse modo, no campo marxista, a identidade é entendida como resultado da luta de classes, existindo apenas sob contradição, na luta dos contrários. A “identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem indivíduos” (DUBAR, 2005, p. 136).

Não é possível estabelecer definitivamente características que compõem a pertença profissional, mas que se processa socialmente tendo como centralidade a dimensão coletiva do trabalho dos professores. Também se considera que três importantes aspectos a influenciam fortemente: o contexto sócio-histórico configurador, a formação profissional inicial e a trajetória profissional individual ou de grupo (CARDOSO, 2012). Também a autonomia é considerada relevante elaboração da pertença profissional dos professores (AMARAL, 2010). Portanto, o adjetivo “profissional” atribuído à “pertença” acaba por determinar esse aspecto como importante elemento estruturante. O substantivo relacional “pertença” ressalta o aspecto social de sua elaboração coletiva. Outros fatores relativos à elaboração da pertença profissional nas mediações do trabalho e sindicalização dos professores serão tratados no decorrer deste estudo, podendo-se antecipar que a gestão escolar, a formação, as condições de trabalho, o sindicato são fatores relevantes<sup>40</sup>.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de pertença profissional, como categoria analítica, já foi trabalhada por, pelo menos, duas pesquisadoras na área Educação e Trabalho. Trata-se dos estudos de Rodrigues (2012) e Cezar (2014). Esta realizou pesquisa sobre o trabalho das pedagogas em um instituto federal, a fim de apreender e analisar sua historicidade. Dois fatores legais foram considerados preponderantes por Cezar (2014, p. 137, grifo nosso) na dificuldade de estabelecer características comuns que resultasse no entendimento dessas trabalhadoras como um grupo profissional:

---

<sup>40</sup>

Análises presentes nos capítulos 5 e 6.

Primeiro, a mudança no Plano de Carreira dos TAEs, especificamente na nomenclatura do cargo, referente à habilitação, pois isso interfere na constituição da *pertença profissional*, no espaço e no trabalho dos pedagogos na instituição. Segundo, a gestão e a organização dos processos de ingresso dos pedagogos na instituição nem sempre (re)conhecem o campo da Pedagogia, em sua dimensão teórica, epistemológica, na suas especificidades prática e formativa.

Essas conclusões de Cezar (2014) ratificam o posicionamento que vem se construindo neste espaço de que o trabalho e a *pertença profissional* só podem ser analisados na relação com uma totalidade social consubstanciada nas políticas, “pois é necessário compreender os múltiplos movimentos políticos e sociais pelos quais as categorias trabalho e educação perpassaram ao longo da história da sociedade capitalista” (CEZAR, 2014, p. 137).

A diversidade de pertencimentos resultante desses movimentos evidenciou um vácuo discursivo para sua análise, a qual se buscou preencher através da discussão sobre “*pertença profissional*”, recuperando o entendimento de que “profissão é uma elaboração social, uma realidade sócio-histórica, produzida pela ação dos atores sociais [...] entende-se o processo de subjetivação dos professores não esgotada em si, mas como uma fase de identificação do ser em relação com o meio” (AMARAL, 2010, p. 76-77). Cezar (2014, p. 137) conclui argumentando que a perspectiva da *pertença profissional* possibilita um viés analítico que considera que “podem existir múltiplas identidades, e não apenas uma, sendo possível considerar as relações de gênero, a formação, a situação ocupacional ou o trabalho realizado efetivamente pelos sujeitos”, mas não desconsiderando a perspectiva de classe. Ao se assumir o contexto de luta de classes, a dialética assume sua centralidade na contradição.

Rodrigues (2012), a partir de entrevistas com professoras de escolas públicas de Santa Maria, buscou entender o processo de elaboração da *pertença profissional* tendo em vista as contribuições da gestão escolar neste processo. Conforme Rodrigues (2012, p. 2), “os discursos das professoras sobre essas relações permitiram avanços no entendimento do trabalho que realizam e sua importância para a elaboração da *pertença profissional*”.

A autora (2012) retoma a concepção discutida em trabalho de (2010) sintetizando algumas de suas dimensões e resignificando-as para os objetivos científicos de sua proposta de pesquisa. Ratifica que a *pertença profissional*

colabora no desenvolvimento dos sentidos de coletividade do grupo de professores, sendo que

[...] não é algo que acontece, apenas com a chegada do professor ou da professora na escola devido a sua contratação, ou por algum momento de interação com o meio escolar. É pelo trabalho que realizam que se tornam pertencentes àquela realidade, àquela escola (RODRIGUES, 2012, p. 12).

Assim, na pertença profissional, avança-se na compreensão de profissão à medida que se considera o grupo de trabalhadores. Não se trata somente do domínio sobre o próprio trabalho, inclui a relação com o coletivo. Entende-se que são os próprios sujeitos que elaboram o sentido de pertença em sua relação com o social, portanto, não é algo pronto ou pré-determinado (AMARAL, 2010). Em suma, a pertença profissional abrange o sentido que o sujeito atribui ao seu trabalho em relação com o grupo na vivência profissional. Acredita-se que a elaboração da pertença profissional dos professores possa avançar como uma dimensão constitutiva de uma consciência de classe ou, pelo menos, de uma consciência de coletivo, categoria ou mesmo de grupo de trabalhadores.

De todo modo, destaca-se a centralidade das relações de trabalho na elaboração da pertença profissional dos professores. Assim, o próximo capítulo busca evidenciar criticamente o trabalho dos professores sob mediações e contradições reveladas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, sob as determinações de aspectos como condições de trabalho, formação e gestão.

## 5 COLÉGIO POLITÉCNICO COMO LOCAL DE TRABALHO: HISTORICIDADE, FORMAÇÃO, GESTÃO E SUBJETIVIDADES NOS ENTREMEIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Como passam os dias, dia a dia,  
E nada conseguido ou intentado!  
Como, dia após dia, os dias vão,  
Sem nada feito e nada na intenção!  
Um dia virá o dia em que já não  
Direi mais nada  
Quem nada foi nem é não dirá nada.*

*(Fernando Pessoa )*

Conforme discutido no capítulo anterior, a pertença profissional dos professores apresenta-se como um modo de se pensar sua dimensão profissional sob uma elaboração histórico-social, construída do individual para o coletivo, nas relações de trabalho, sendo este entendido como práxis. Desvincula-se, portanto, de qualquer tendência que compreenda o trabalho dos professores como o atendimento a competências ou saberes específicos determinados *a priori*, principalmente aqueles com a intenção de atender demandas externas a objetivos exclusivamente educacionais, como o atual panorama aponta.

Para Marx (2008), através do trabalho, o ser humano se autocria, transforma e recria a natureza e faz história. Trabalhando, o ser humano interfere em seu ambiente, transformando-o e, dessa forma, autoproduzindo-se. Em *O Capital*, 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. Atuando sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2008, p. 211).

Marx passa a considerar o trabalho como parte da *práxis* a partir de *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, concebida, desde então, como “objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 1976, p. 225). É devido a essa característica que Kosik (1976) 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, 1976, p. 225). O ser humano, dessa forma, deve ser entendido 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 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 mesmo. “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). Nesse sentido, a história é entendida como história da produção da existência pelos seres humanos. De acordo com Kosik (1976, p. 217),

[n]a história o homem realiza a si mesmo. Não apenas o homem não sabe quem é, antes da história e independentemente da história; mas só na história o homem existe. O homem se realiza, isto é, se humaniza na história. [...] o sentido da história está na própria história: na história o homem se explicita a si mesmo, e este explicitamento histórico – que equivale à criação do homem e da humanidade – é o único sentido da história.

A interação dos sujeitos das diferentes décadas em si nos grupos focais e entre si, no grupo de interlocução, permitiram entrever uma concepção comum de História como consubstanciada na dialética entre o passado, o presente e o futuro. No Projeto Pedagógico da escola, apresenta-se uma concepção de seres humanos como “sempre um agora, produto de um antes e projeto de um depois” (POLITÉCNICO, 2015, p. 15). Os discursos de diferentes professores permite perceber a consonância dos discursos dos professores com esse entendimento.

*GF 70/S: tem uma expressão que eu ouvi e que eu uso muito: o diabo não é diabo por ser diabo, mas por ser velho. **O que eu quero dizer com isso é que todas as nossas decisões, minha, da I., são baseadas em decisões passadas.** Isso é importante. Com as experiências que nós tivemos da vida e papapa, isso nos auxiliam hoje para tomar uma série de decisões, que eu acho muito bom.*

*GF 90/C: [...] **tem muitos professores novos que vão participar do curso que fazem críticas sem conhecer, não olha como foi construído o curso, o percurso dos professores até chegar a esse ponto. Começa a dizer: esse plano está ridículo, isso é absurdo, (M.: Isso doi). Assim, só o que vale é a verdade da tua linha. E a história?***

*GF 90/ Mo: [...] aí tu bateu numa coisa que eu acho fundamental para quem trabalha com história, a gente tem o cuidado muito grande de não julgar um tempo passado/futuro, com um critério fora daquela época. Aí a gente comete as maiores injustiças. Um jovem chega aqui e diz, não, esse curso tem que ser assim e assim, que o critério agora é esse. Não é assim, quer dizer, a gente tem que julgar, primeiro evitar julgamento, mas se tiver que julgar, tu tem que julgar com o critério adequado daquele tempo, tu não pode julgar a agropecuária da década de 80, com critério de hoje e nem o de hoje, com o critério de 80. Isso é chave para quem vai dizer alguma coisa. De que nada isso presta ou que não está bom. A partir do que, a partir da onde e qual é o critério que tu tá usando, senão tu comete uma baita injustiça.*

Os posicionamentos vão ao encontro do argumento de que “o indivíduo é fundamento porque é o concreto; na inteligibilidade de sua práxis está a do movimento da história” (VÁZQUEZ, 2011, p. 342). Portanto, entender quem são os professores remete a uma perspectiva de análise que considera a relação indissociável entre Educação, Trabalho e História. Os professores, como sujeitos históricos-sociais, situam-se num contexto de trabalho com relações determinadas pela sociedade capitalista.

Nesse viés, a apreensão do fenômeno da pertença profissional dos professores passa pela reconstrução histórica do percurso desses sujeitos, em si e entre si, em suas condições concretas de trabalho em um contexto específico, no caso o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria, sob diferentes mediações históricas e sociais da totalidade capitalista. Os discursos dos professores sobre seu trabalho evidenciam sentidos históricos e sociais constitutivos e indissociáveis, permitindo afirmar que

*[...] a historicidade é o componente que permite analisar como os professores se relacionam com sua produção e como se autoproduzem por meio do trabalho. Inserindo o trabalho que realizam em uma perspectiva histórica, podem esses sujeitos se perceberem imersos em um social e atribuir sentidos ao que produzem (FERREIRA; RIBAS, 2014, p. 7).*

Esses argumentos legitimam a concepção de que os sujeitos constituem sua historicidade, e a si conseqüentemente, a partir das relações recíprocas estabelecidas em seu trabalho (FERREIRA; RIBAS, 2014). O posicionamento enfatiza a consideração de que a pertença profissional dos professores é elaborada nas relações sociais que se efetivam no trabalho. Ferreira e Ribas (2015, p. 84) afirmam que “trabalhar é expressar uma profissão”. De outro modo, então, poder-se-ia dizer que a profissão é expressa no trabalho.

Os autores (2015, p. 84) apontam que o trabalho dos professores como profissão se efetiva basicamente em dois âmbitos “o da academia, nos cursos iniciais de licenciatura, e, na escola, no cotidiano, quando se põem os conhecimentos profissionais sob a forma de trabalho”. Em artigo sobre resistência e organização sindical, Melo e Augusto (2012, p. 301) defendem posição semelhante ao destacarem a necessidade de se compreender “a escola como local de trabalho e o docente como trabalhador, desvelando o falseamento contido nas ideias de carreira – vocação, amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio”.

Entender a escola como local de trabalho supõe analisar as condições concretas para que ele se realize através dos discursos dos sujeitos que lá trabalham. Retomando Migliavacca (2010), Hypolito (2012) explica que as condições de trabalho envolvem “os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor”. Sendo assim, essas condições não podem ser consideradas como elementos imanentes do trabalho dos professores, já que marcadas pela historicidade. Vieira e Oliveira (2012, p. 156) apresentam uma noção mais pormenorizada, em que as condições de trabalho

[...] designa[m] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou do local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho [...], mas diz respeito às relações de emprego.

A partir dessa conceituação, as autoras (2012) consideram, em síntese, que as condições de trabalho estão relacionadas às relações provenientes do processo de trabalho e ao mercado de trabalho, particularmente às condições de emprego. Segundo Melo e Augusto (2012), a escola como instituição estatal e como local de trabalho se caracteriza por relações de produção capitalistas. Por isso, “as condições de trabalho não se restringem ao conjunto de meios necessários à realização de uma atividade, mas contemplam relações específicas de exploração” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 157).

A escola como instituição que desempenha um papel social e, ao mesmo tempo, constitui-se em local de trabalho é, portanto, caracterizada por uma

multiplicidade de relações. Como particularidade problematizada, busca-se, nas próximas seções, analisar o Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria como local de trabalho dos sujeitos desta pesquisa; através do estudo de aspectos relativos a suas condições de trabalho, como formação e gestão. Ao fazê-lo, busca-se evidenciar as (des)conexões entre a historicidade implicada nessas dimensões do trabalho dos professores e suas subjetividades.

## 5.1 HISTORICIDADE DO POLITÉCNICO – SUBJETIVIDADE DOS PROFESSORES: ENCONTROS E DESVIOS

Denominado de Escola Agrotécnica de Santa Maria, o decreto de criação do Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria data de 24 de janeiro de 1961, quando foi inicialmente subordinado à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinária (POLITÉCNICO, 2015), funcionando com o único curso de Técnico em Agropecuária. Com o nome de Colégio Agrícola de Santa Maria, em 1968, passou a fazer parte da Universidade Federal de Santa Maria, em que atualmente se vincula à Coordenadoria de Educação Básica, Técnica e Tecnológica.

Nos grupos focais, os professores apontaram acontecimentos que consideraram marcos na história do Politécnico e que trouxeram consequências para elaboração do trabalho neste espaço, levando em conta a interação no grupo de professores. Dentre esses pontos, os quais serão problematizados nesta seção, destacou-se em comum: 1) a aquisição de matriz orçamentária própria, que possibilitou a abertura de cursos de áreas diferentes daquelas iniciais relativas ao setor primário de produção; 2) a desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional; 3) e a instauração do REUNI (Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), quando a escola passa a também oferecer Cursos Superiores de Tecnologia.

O Colégio Politécnico é uma das apenas 22 escolas vinculadas a universidades do Brasil<sup>41</sup>. Atualmente, também fazem parte da UFSM o Colégio Técnico Industrial, desde 1967<sup>42</sup>, e a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, recentemente. A Escola Agrícola de São Vicente foi vinculada de 1968 a 1986<sup>43</sup> e o

---

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/condetuf/index.php>>. Acesso em: nov. 2015.

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.ctism.ufsm.br/index.php/historico>>. Acesso em: nov. 2015.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://www.svs.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: nov. 2015.

Colégio Agrícola de Frederico Westphalen, de 1968 a 2014, tendo migrado para o Instituto Federal Farroupilha/RS<sup>44</sup>. Até o ano de 1992, as escolas possuíam um orçamento bastante restrito, correspondente à divisão de menos de um por cento da matriz orçamentária da universidade (GF1970).

Com a intenção de obter fortalecimento representativo dessas escolas técnicas junto aos órgãos federais, seus diretores passaram realizar encontros que culminaram, no ano de 1991, na criação do CONDETUF (Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Vinculadas às Universidades Federais). No ano de 1992, houve um movimento por parte da SESu/MEC – Secretaria de Educação Superior de que as escolas vinculadas passassem à tutela de seus respectivos estados. O Conselho mobilizou-se contra a intenção e, em 28 de abril de 1992, reuniu-se com secretários do MEC que acabaram por compor uma comissão para efetuar um diagnóstico das escolas vinculadas. A realização da avaliação foi positiva para as escolas, pois resultou na proposta de matriz orçamentária própria para elas, o que se mantém até hoje<sup>45</sup>. Os discursos de dois sujeitos ingressos na década de 1970, que foram diretores e vivenciaram esse processo, apontam para a situação:

*GF 70/E: [...] mas eu acho que o colégio teve, de fato, dois divisores de água: em termos de crescimento, foi quando a gente passou, quem sabe, uma situação externa e uma interna, (tá) Qual é a divisão de águas externa? [...] foi o CONDETUF, ou seja, quando passou, quando passamos a ter orçamento direto. Porque, até então, tinha o orçamento da universidade, aí esquece. Aí o colégio teve a chance (ênfase) de crescer a partir disso.*

*GF 70/S: Nós vivíamos na universidade com menos de 1% do orçamento de custeio dividido, hoje, só para tu ter uma ideia, seria 90 mil reais. (E: Hoje são não sei quantos milhões). E nós que éramos diretores de 3, eram quatro escolas que tinha a universidade. (São Vicente também, né) Isso. São Vicente não tinha mais, eram 3 escolas e o coordenador: Frederico, Colégio Politécnico, Colégio Agrícola naquela época, e o Industrial, (sobreposição de vozes). [...] um reitor nos deu a oportunidade de nós procurarmos ir para fora, e, nós, nesse sentido, nós criamos, na época que era diretor, nós fundamos um conselho estadual e um nacional. E é como o E. disse, a gente brigou, brigou, brigou. Quando eu saí da direção, já tinha o orçamento que se perpetua até hoje, que é uma fortuna. Para se ter ideia, hoje, o EBTT, recebe mais, as duas escolas recebem mais, que todos os centros juntos. (é mesmo?) Sim senhora. É um monte de dinheiro.*

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://fw.iffarroupilha.edu.br/site/conteudo.php?cat=1>>. Acesso em: nov. 2015.

<sup>45</sup> Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/condetuf/index.php>>. Acesso em: nov. 2015.

Um dos professores trata essa aprovação do orçamento próprio como um fator externo que, por ter possibilitado a ampliação do Colégio pela criação de cursos de áreas diversas, desencadeou uma nova configuração do Politécnico, de forma geral, e do grupo de professores particularmente. No discurso a seguir, o professor ressalta que a criação desses cursos de diferentes áreas foi motivada pela baixa na procura do curso de Agropecuária. Foi impulsionado por esta situação que em, 1996, criou-se o Curso Técnico em Processamento de Dados, modalidade especial, que desde 2006 passou a se chamar Curso Técnico em Informática, modalidade Pós-Ensino Médio (POLITÉCNICO, 2015).

*GF 70/S: **Que que o médio vai querer com a informática? Sabe o que que nós dissemos: nós estamos aqui para mudar os paradigmas. Nós queremos horizontes novos.** Nós estivemos em Brasília e um cara disse numa reunião para mim, assim ó, não me lembro, um ministro lá. Na minha escola, eu não consigo mais preencher as vagas. E o cara disse assim, pois tem que fechar a tua escola. Não estão cumprindo com o meu objetivo. E nós estávamos com essa dificuldade já, né, E. **Começamos a ver que estava dando um e pouco, dois por vaga. Então, a escola tomou uma direção, o E. já era diretor, a gente tomou a decisão naquela época de diversificar. Então, assim ó, foi um trabalho que parecia que nós eramos tudo louco da cabeça, porque nós queríamos áreas importantes e a informática deu 36 candidatos por vaga. (Então o início da informática foi na gestão do E.). [...] Abriu o leque. Começou esse colégio a desmembrar essas outras. Então, assim, eu participei de todos esses momentos.***

Atualmente o Colégio Politécnico da UFSM possui ao total dez cursos técnicos presenciais de áreas diversas: Administração, Agroindústria, Agropecuária, Contabilidade, Farmácia, Geoprocessamento, Meio Ambiente, Paisagismo e Secretariado<sup>46</sup>. Além desses, desde 2014, vem sendo ofertados três cursos técnicos a distância, através da rede E-tec Brasil: Cooperativismo, Fruticultura e Manutenção e Suporte em Informática (POLITÉCNICO, 2015). O Gráfico 1, a seguir, ilustra a a variedade de áreas de atuação dos sujeitos deste estudo relativa à diversidade dos cursos ofertados.

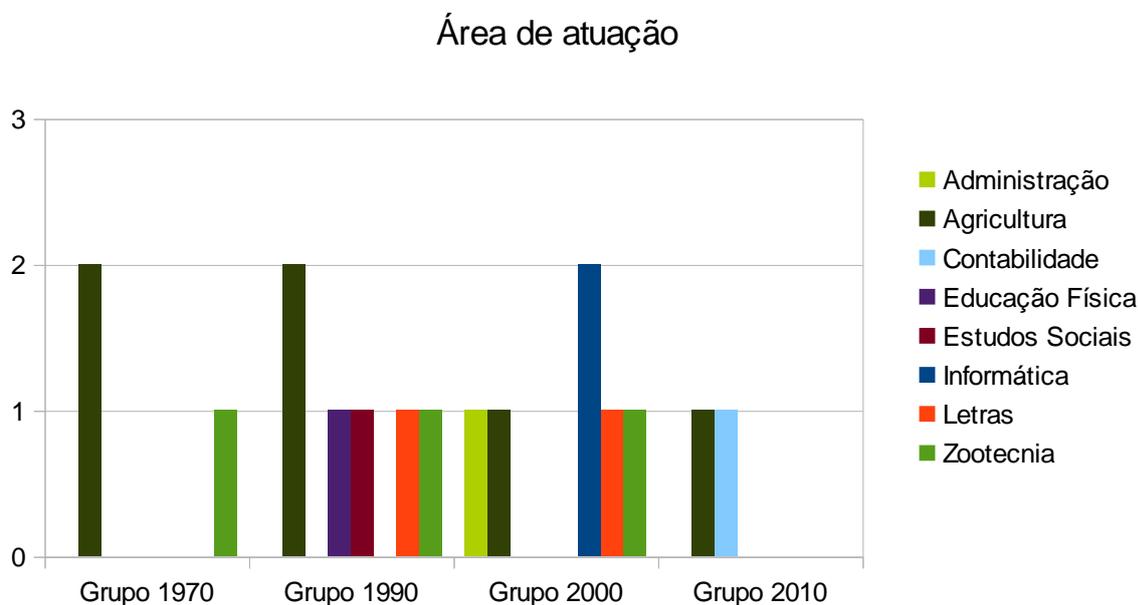
Os sujeitos apresentaram posicionamentos diferentes quanto à relação da variedade de cursos e o trabalho na escola. Um aspecto apontado como negativo foi que os professores começaram a se organizar em grupos em torno do(s) curso(s) que atuam, assim o sentimento de pertença passou a ser elaborado em torno da

---

<sup>46</sup> Disponível em: <<http://www.politecnico.ufsm.br/>>. Acesso em: mar. 2016.

área de atuação, não em relação ao colégio, não em relação à profissão. Tem-se, dessa forma, os professores da Informática, da Administração e assim por diante.

Gráfico 1 – Área de atuação dos professores.



Fonte: Politécnico (2015).

Essa condição foi mais problematizada por aqueles professores que atuam em diferentes cursos, como os das áreas de Letras, História e Educação Física. Alguns consideram positiva a variedade pelo enriquecimento profissional que a circulação em cursos de diferentes áreas pode proporcionar.

*GF 90/M.C: Eu achava que, eu não domino essas áreas, eu não entendo, como é que eu vou, agropecuária, paisagismo, geoprocessamento, mas aí entra tudo que a gente, as concepções até hoje, tudo que a gente já vivenciou, tudo que a gente pode estar trabalhando, e vendo como o aluno funciona e extraindo o melhor dele para que ele entenda, interprete como vai se posicionar para um trabalho, para um chefe, que ele tenha recursos suficientes, para, tá bom, quando eu precisar fazer isso, como é que eu faço, onde que eu procuro. Aí quando eu entendi que essa era minha função, ficou muito melhor. Como é que eu posso: aqui eu posso estar trabalhando como eu imaginei que ia trabalhar lá no início, (com este teu curso) então, isso aqui que eu chamo e esta escola tem essa... **professor daqui deste colégio sai preparado pro resto do mundo. Os desafios são muito grandes e a gente tem que estar dando conta de tudo isso. Eu acho fantástico!***

Por outro lado, a atuação em diferentes cursos, segundo alguns sujeitos, gera

uma carga de trabalho que impossibilita que esses professores acompanhem as discussões específicas dos variados cursos em que trabalham, seja através das reuniões de curso ou mesmo nos encontros do grupo de trabalho no cotidiano. Nesse processo, os professores sentem-se marginalizados do processo escolar como um todo, numa sensação de estar “apenas cumprindo”. O trabalho é esvaziado de sentidos sociais, relacionado ao desenvolvimento de uma prática em si, como apenas práxis utilitária (KOSIK, 1976). Isso pode ser observado no depoimento de uma professora da área de Letras:

*GF 2000/ Mi: **Eu tenho maior realização profissional ao trabalhar com o ensino médio. Por quê? Porque, com o ensino médio, eu trabalho a minha área mesmo de formação. E eu sinto, me sinto valorizada, mais pertencente ao grupo.** Por quê? Porque os professores que não são da base de conhecimento comum. Por exemplo, eu vou dar aula lá no Paisagismo. Eu não sou formada em engenharia florestal, agronomia, as áreas de formação. Na administração, mesma coisa. As disciplinas base. Nós vamos dar apoio. Não estou dizendo que não é importante. **Eu sinto que o aluno não valoriza muito a atividade profissional dessas disciplinas. Eu acho uma necessidade de fortalecimento do corpo docente. Eu sei que os professores não podem se desmembrar de um para o outro, o professor não tem perna? Para participar daquelas discussões efetivamente do dia a dia de um curso. E isso, e eu preciso disso. Gente, esta necessidade de pertencimento, já deu para ver que é notório na minha pessoa. [...]** E eu não sinto esse pertencimento. Então trabalhar não é que eu não possa trabalhar, eu estou sendo o mais sincera possível, agora acho que eu estou conseguindo me fazer entender para os colegas que acham que eu não quero trabalhar no técnico. Não é que eu não queira trabalhar no curso técnico. Eu não me sinto útil como eu poderia ser! Não sei se vocês entendem. A minha realização profissional é lá, no médio. Então não é que o meu trabalho não seja bom, eu levo muito a sério quando eu dou aula no técnico, tanto é que eu gostava muito das minhas aulas. **Eu tinha uma boa relação com os alunos nos cursos técnicos que eu trabalhava. Eu levava muito a sério o planejamento de aula. Todas as minhas atividades, só que eu não sentia aquela troca, sabe? Eu não me sentia pertencente àquele grupo de professores, àquele grupo de alunos. Eu me sentia, de certa forma, excluída.** Eu estou falando a minha sensação. Não podia ser mais sincera. Não é uma questão de não gostar.*

O discurso da professora acaba por evidenciar a desvalorização dos estudantes em relação às disciplinas não específicas da área de formação dos cursos técnicos. Neste aspecto, em sua dissertação de mestrado sobre cotidiano dos trabalhadores, Santos (1985) ressalta que mesmo que expressem nos seus discursos uma certa valorização pelas disciplinas do currículo que não sejam especificamente “técnicas”, como português instrumental ou legislação; os estudantes de cursos de educação profissional têm o foco de seu interesse na

questão específica, na parte técnica propriamente.

A autora (1985, p. 15) ressalta que o “técnico é o prolongamento do trabalho, é o fazer e, como tal, é momento capaz de sintetizar todos os aspectos da vida do trabalhador. Por isso mesmo, o técnico não é neutralidade, o técnico é político, porque o técnico é trabalho”. Essa análise aponta para a problematização que será desenvolvida sobre o privilégio da prática em detrimento da teoria no trabalho nos cursos técnicos profissionalizantes, voltados portanto para o “aprender fazendo”, em discussão nesta tese.

No fragmento, percebe-se também que, na atuação nos cursos técnicos, a professora não se reconhece nem no processo do trabalho, pois ele está desconectado desde sua área de formação até do contexto geral do curso; tampouco no seu produto, a educação e a aprendizagem dos estudantes, que nem chegam a se realizar de fato já que aqueles não se implicam no processo. Essas características apontam para o processo de alienação de seu trabalho. Um aspecto importante da relação entre trabalho e capitalismo é que os trabalhadores são expropriados dos meios de produção, do produto final do seu trabalho e do controle do processo de produção. Dentro dessa complementariedade dialética das características do processo de acumulação do capital, instaura-se o processo de alienação do trabalho, conceito que foi apresentado por Marx (1985, p. 15):

Primeiramente ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho e negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas o trabalho para outrem, por no trabalho ele não pertencer a si mesmo mas sim a outra pessoa.

A discussão mostra que a desvinculação entre área de formação e área de atuação evidencia a alienação do trabalho dos professores. O discurso de uma professora ingressante em 2010 destaca que ministrar aula de componentes curriculares diferentes de sua área de formação causa mal-estar, expresso em

insegurança que, no limite, “prejudica a função docente” e, em outras palavras, dificulta a realização do seu trabalho com práxis.

*GF 2010/ C: Acho que o diferencial aqui do Politécnico em relação a um professor de um curso superior, aqui, pelo menos, assim, eu sempre me senti meio bombril. Eu dei aula de matérias muito fora de minha área, inclusive hoje. Eu dou seis disciplinas diferentes no meio ambiente: três deveriam ser dadas por um engenheiro ambiental, por um engenheiro químico, ou engenheiro florestal. **E tu te sente muito inseguro**, entende, para trabalhar isso que não é da tua área, tu não teve nunca uma aula daquele assunto, o teu único amparo é livros, internet. Tu nem tem total certeza que o que tu falando é certo ou errado. Então, por exemplo, no curso superior, tu faz o concurso para aquela área específica, aqui não, aqui te dao de tudo. **Então, eu vejo que, muitas vezes, tu não é melhor porque tu está pisando em terrenos que não são os teus aqui.** E a minha crítica, sempre foi aqui no Politécnico. [...] Tudo bem, desde que seja dentro da agronomia, mas eu tô dando aula fora da agronomia, entende. **Eu acho que isso é uma das coisas que prejudica a função do docente aqui.***

Em uma análise em que se busca relacionar dialeticamente a historicidade do Politécnico com a subjetividade dos sujeitos, vale mencionar que a diversidade de cursos motivou para que, em 2006, o Colégio deixasse de se chamar Colégio Agrícola de Santa Maria e passasse a se denominar Colégio Politécnico da Universidade Federal de Santa Maria. Conforme a resolução que oficializa a alteração, “os cursos oferecidos pelo Colégio Agrícola de Santa Maria – CASM são de diferentes áreas, extrapolando a natureza para o qual foi criado, ou seja, para oferecer cursos relacionados ao setor primário” (POLITÉCNICO, 2015, p. 74).

A atual denominação do Colégio foi discutida no Grupo de Interlocação, em que se criticou o fato da escolha do “politécnico” do nome ter sido pautada no sentido literal da palavra, como multitécnico (muitos cursos técnicos); já que a proposta pedagógica da escola está desvinculada de uma educação pautada nos princípios da Politecnia (SAVIANI, 2003). Dessa forma, há um desencontro entre o nome e a identidade da escola e, conseqüentemente, dos professores que lá atuam. Segundo Saviani (2003, p. 140), Politecnia

[...] diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela educação politécnica. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Nesse contexto, insere-se a discussão da desvinculação do ensino médio do ensino técnico, em 2004, que foi considerado outro marco na história do Politécnico, visto o destaque nacional que, desde então, a escola obtém em exames como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM<sup>47</sup>. Segundo um professor, diretor na época da desvinculação, a separação deu-se pela situação oposta à atual em que os egressos não conseguiam nem se empregar e nem serem aprovados nos processos seletivos de universidades para continuidade de estudos.

*GF 70/ E: [...] nós tínhamos um problema, nos vínhamos há anos discutindo isso. Não foi de dia para noite isso não. **Nós tínhamos um problema, o nosso aluno que chegava, quando nós chegamos, eu era novo, mas a maioria já chegava velho lá, se formava velho e ia trabalhar. Nós começamos a ter alunos com 16, 17 anos, aí os guris não conseguiam trabalhar (menor de idade) não tinha carteira de motorista, não tinha ido para o quartel, os homens, né; as meninas também. Aí o que acontecia. Não iam trabalhar, iam fazer vestibular. Nós sabemos, eles ficavam o dia inteiro estudando aqui. (é) na escola e não passavam no vestibular. Então, o nosso, o nosso desempenho era 3, 4 aprovados no vestibular; 2,3 trabalhando, era isso e um curso só. Então, se nós tivéssemos nesse ritmo? (foi pensando no aluno depois, no egresso) porque não tinha como fazer. E aí separamos, ensino médio e ensino técnico.***

O discurso expressa a dualidade do ensino médio, no conflito entre sua dimensão propedêutica e formação para o trabalho, em sua relação com a contradição. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31) concordam que o dualismo na educação brasileira encontra no ensino médio sua maior expressão. Segundo os autores,

*[e] neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição de saberes.*

Na obra *Ensino Médio Integrado – Concepções e contradições*, importantes pesquisadores da linha Educação e Trabalho propõem o ensino médio integrado à

---

<sup>47</sup> A fim de exemplificar, a colocação do Colégio Politécnico da UFSM no ENEM é a melhor dentre as escolas de Santa Maria já há três anos seguidos: 2012, 2013, 2014; além de estar entre as cem melhores do Brasil nesse período e ter alguns destaques como a melhor média nacional na área de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias em 2014. (FONTE: <http://www.politecnico.ufsm.br/>. Acesso em mar./2016). A dissertação de Rodrigues (2013) analisa esses resultados e a relação com o trabalho dos professores do Ensino Médio do Colégio Politécnico.

educação profissional como a única forma possível de superar tal divisão, vista a realidade conjunturalmente desfavorável – “em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44). No entanto, a implementação de um ensino realmente integrado pressupõe muitos desafios, sendo um dos centrais a efetivação de um currículo interdisciplinar, em que a interdisciplinaridade se concretize como método cujo objetivo principal é

[...] a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão dos significados dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2005, p. 116).

Nesse sentido, a integração deveria ressaltar a unidade entre as diferentes disciplinas que são entendidas como “conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2005, p. 114). Em pesquisa anterior, foram entrevistados gestores de três instituições de ensino federal sobre a efetivação do ensino médio integrado, do que houve unanimidade quanto à dificuldade de elaborar uma proposta de organização curricular que ultrapasse simplesmente a junção de disciplinas referentes à formação geral e à educação profissional (AMARAL et al., 2013). Como consequência, os currículos segmentados e abarrotados cerceiam a formação integrada do conhecimento e impulsionam os estudantes a focar em disciplinas particulares, acabando por reforçar a fragmentação do ensino e, assim, a dualidade entre formação geral e específica. Nessa situação, as disciplinas escolares apresentam-se como acervo de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta (RAMOS, 2005).

Diante dessa argumentação, percebe-se que o ensino médio integrado, ao contrário de superar a contradição estrutural, pode até reforçá-la, pois ao ficarem privados da formação básica plena, os estudantes dessa modalidade apresentam menos condições de acesso à cultura geral e ao ensino superior que aqueles que cursam o ensino médio regular, por exemplo. Nesse sentido, o Colégio Politécnico

da UFSM pode avançar politicamente na sua proposta de um ensino médio desvinculado da educação profissional, mas articulada a uma abordagem politécnica sob o entendimento de trabalho com princípio educativo, “no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (RAMOS, 2005, p. 84).

Atualmente o objetivo do Ensino Médio insinua consonância com os princípios do Relatório Delors (1998), como na concepção de aprendizagem ao longo da vida. Como referido anteriormente, um dos pilares da reforma educacional, proposta nesse relatório, é a valorização de um necessário e contínuo processo de *aprender a aprender*, agregando ao conceito de educação um caráter contínuo e permanente - a educação ao longo de toda a vida, expressando aspectos de uma regularidade global nos sentidos atribuídos às finalidades da educação. O Ensino Médio do Colégio Politécnico propõe-se a

[...] consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania, desenvolver os meios para *continuar aprendendo*, aprimorar o estudante como pessoa humana, desenvolver a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e *habilitar para continuidade dos estudos* (POLITÉCNICO, p. 18, grifos nossos).

Esse propósito, isoladamente, pode se prestar tanto para uma educação conformadora como emancipadora. De todo modo, não se pode negligenciar semelhanças entre o objetivo mencionado e a proposta que o ENEM assume, desde sua criação, que é

[...] avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais *ao exercício pleno da cidadania* (Documento Básico, p. 1). Para tal, assume a concepção de competência como modalidades estruturais da inteligência, *ou melhor, ações e operações* que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao *plano imediato do "saber fazer"*. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania) (ENEM<sup>48</sup>, p. 5, grifos nossos).

---

<sup>48</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/legislacao-e-documentos>>. Acesso em: jan. 2016.

O ensino médio do Politécnico não apresenta seu currículo organizado por competências e habilidades, mas por disciplinas. Lopes e López (2010, p. 105) explicam que

[...] as competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho. Mesmo quando associadas às estruturas da inteligência, como no Enem, é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais.

Não há total convergência entre o discurso da política e a proposta pedagógica da escola. Porém, é sabido que os estudantes procuram o Politécnico a fim de se preparem para processos seletivos. Então, mecanismos de avaliação específicos fazem parte das metas dos estudantes e sua preparação frequentemente envolve os professores, inclusive para o ENEM. Por isso, os resultados positivos que a escola alcança neste exame poderiam representar uma articulação entre a proposta do ENEM e o trabalho que é desenvolvido pelos professores no ensino médio.

No entanto, situação diferente foi analisada por Rodrigues (2013) em seu trabalho de mestrado em que estudou as influências dos mecanismos de avaliação e o trabalho dos professores do Ensino Médio do Colégio Politécnico da UFSM. A partir de questionários e grupo de interlocução, os professores ressaltaram que a lógica dos mecanismos de avaliação está muito presente nas percepções que os estudantes têm da educação que procuram. Por outro lado, os discursos revelaram que o grupo de professores encontrou margem no sistema para configurar um perfil de ensino próprio localmente. Ainda que este perfil tenha contemplado os mecanismos de avaliação também, procura ampliar sua abrangência para o que os professores chamam de formação integral do ser humano (RODRIGUES, 2013).

Os professores, dessa forma, buscam burlar o que foi denominado por Ball (2005) como cultura da performatividade, cujas evidências se expressa na

[...] compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centralizados nos resultados e os consequentes *rankings* de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 95).

De acordo com Rodrigues (2013), o trabalho pedagógico do grupo de professores não tem como objetivo primordial e único o reconhecimento externo pelo que é realizado, portanto não é uma causa e sim uma consequência da relação de fatores, objetivos e intervenções, um conjunto complexo e organizado que produz consequências satisfatórias ao grupo.

Nesse sentido, de acordo com a classificação de Ball (2005), os professores são profissionais autênticos. Ball (2005) apresenta possibilidades de performatividade e autenticidade no trabalho pedagógico, quando se está num contexto de exigências de políticas neoliberais que procuram incutir no sujeito o sentimento de autorresponsabilização por si, seu aperfeiçoamento profissional e suas condições de empregabilidade. Os profissionais autênticos são aqueles que conseguem lidar com as contradições inerentes ao trabalho, sem abdicar de seus anseios pessoais. Encontram satisfação em seu trabalho mesmo diante das inúmeras exigências do cotidiano, sendo autênticos consigo mesmos e com quem interagem. Enquanto que a performatividade gera uma prática representativa, que procura contemplar as exigências externas, adequar-se às proposições e internalizá-las ainda que esteja em oposição aos anseios do sujeito e especificidades de sua realidade. Também incute o sentimento de se estar sempre precisando fazer mais e melhor, de maneira individualista e competitiva.

De todo modo, não há como não serem afetados pela lógica do Exame, visto que “o interesse [pelos] *rankings* gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificadora as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas” (LOPES; LOPEZ, 2010, p. 98). No caso, o caráter performático do ENEM é relativizado na repercussão social que o destaque positivo da escola alcança, o qual faz com que os professores se sintam orgulhosos de fazer parte da instituição e analisem os resultados como fruto de trabalho coletivo:

*GF 70/ E: Eu estava no Rio de Janeiro, eu me arrepio até hoje. Eu estava vendo televisão, quando tu ouve isso [resultado ENEM 2014], pelo amor de deus. E o colégio não é do E., o colégio é de todos nós. Todos cursos. Todo mundo está feliz. Quem não gosta de trabalhar num colégio onde tu é reconhecido? (S: todo mundo se orgulha aí, vem homenagem). Mas claro. [...] Mas fomos nós, (porque o trabalho é coletivo) claro. É de todo mundo. Claro, imagina, Se todo mundo falasse que isso aqui é uma porcaria, como é que nós íamos estar. (acho que dá uma motivação, mesmo) mas claro que dá.*

*GF 2000/ J: Esses dias eu me encontrei com uma colega de graduação e ela era atendente da clínica que eu fui, e ela me perguntou: tu é professor da universidade? **Sim, sou professor do Politécnico. Eu, toda a coisa bonita que o médio alcança todo ano: ah, tu da aula no Politécnico! É um orgulho para gente, assim ó, tu é da direção do Politécnico. A gente se sente realizado profissionalmente com isso, sabe. Tu é do Politécnico. Isso me faz bem.***

Nessa discussão, vale retomar que o aparato jurídico que sustentou a Reforma da Educação Profissional na década de 1990 teve como fundamento central o Decreto nº 2.208/97, cuja principal característica foi a desvinculação dos ensinos médio e técnico. (BRASIL, 1997). Como já mencionado, diferentes estudiosos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005), na defesa da educação integrada, argumentam que o decreto reforçou o dualismo entre formação geral e a formação profissional. Além disso, os currículos dos cursos técnicos passaram a ser desenvolvidos sob o conceito de competências, com vistas à formação de técnicos com um perfil profissional pretensamente adequado às constantes transformações do mercado de trabalho, “adaptando as subjetividades às novas reivindicações sociais e o mercado” (COELHO, s/d, p. 5).

Embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha pretendido restaurar a vinculação, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ressaltam que ele não conseguiu transformar o desmonte produzido na década de 1990. Na realidade do Politécnico, desde 2003, os cursos técnicos são oferecidos unicamente na modalidade pós-médio e, até 2014, os currículos desses cursos foram organizados sob o critério de habilidades e competências e estruturados sob modularização (POLITÉCNICO, 2015), a qual “libertaria os estudantes da rigidez encontrada até então, nas habilitações mais extensas, vinculadas ao Ensino Médio” (COELHO, s/d, p. 5). De acordo com o Projeto Pedagógico do Colégio,

[o]s cursos técnicos, com exceção do Curso Técnico em Meio Ambiente (organizado em etapas), adotam currículo modular, concebidos como unidades formativas e de qualificação profissional, que permitem a diversificação de itinerários ou trajetórias de formação, buscando contemplar, assim, os princípios de mobilidade e flexibilidade presentes na legislação da Educação Profissional. Cabe frisar que a experiência do Colégio Politécnico da UFSM, no que se refere a currículos com estrutura modular, vem já de algum tempo, uma vez que em 1997 adotou esta forma de organização modular no Curso de Informática, na época, ainda chamado de Técnico em Processamento de Dados. *Acredita-se que essa tenha sido uma das primeiras experiências deste gênero no Sistema Federal de Ensino* (POLITÉCNICO, 2015, p. 32, grifos nossos)

No trecho mencionado, percebe-se que há um destaque positivo para o fato de a escola ter sido pioneira na organização curricular por módulos. Nesse viés, o fragmento acaba por demonstrar uma proposta de formação submetida às demandas dos setores produtivos, voltada ao treinamento técnico de mão de obra visando ao enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho.

Outra alteração significativa trazida pelo Decreto nº 2208/97 foi a instituição do nível tecnológico como nível superior da educação profissional, em outras palavras, a criação dos chamados “cursos superiores de tecnologia”. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) argumentam criticamente que o objetivo foi elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores e, com isso, os níveis técnico e tecnológico passaram a formar, respectivamente, os operários (com título de técnicos), para o trabalho simples; e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo. De acordo com os autores (2005, p. 48)

[...] os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para a tarefa de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: a capacitação de massa, barateamento de cursos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva.

No âmbito do Politécnico, a implementação dos cursos tecnológicos se deveu ao Decreto nº 6.096/2007 que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, cujo objetivo foi “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. O PP do Colégio demonstra compatibilidade com o Programa e a intenção de “contribuir com a UFSM no atendimento ao REUNI” (POLITÉCNICO, 2015, p. 31):

No programa REUNI, a Universidade Federal de Santa Maria, através da Pró-Reitoria de Graduação, tem por objetivo reestruturar e ampliar seus espaços e seus fazeres como centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, pretendendo impactar positivamente a realidade local, regional, nacional e internacional. Desta forma, busca colaborar para a consolidação

de um Estado democrático, aprofundando o diálogo com a sociedade através da utilização responsável dos recursos e da expansão de oportunidades colocados à disposição desta Instituição e o referido Programa. As principais metas do REUNI compreendem; Ampliação da Oferta de Educação, Reestruturação Acadêmico-Curricular, Renovação Pedagógica da Educação Superior, Mobilidade Intra e Interinstitucional e o Compromisso Social da Instituição (POLITÉCNICO, 2015, p. 31).

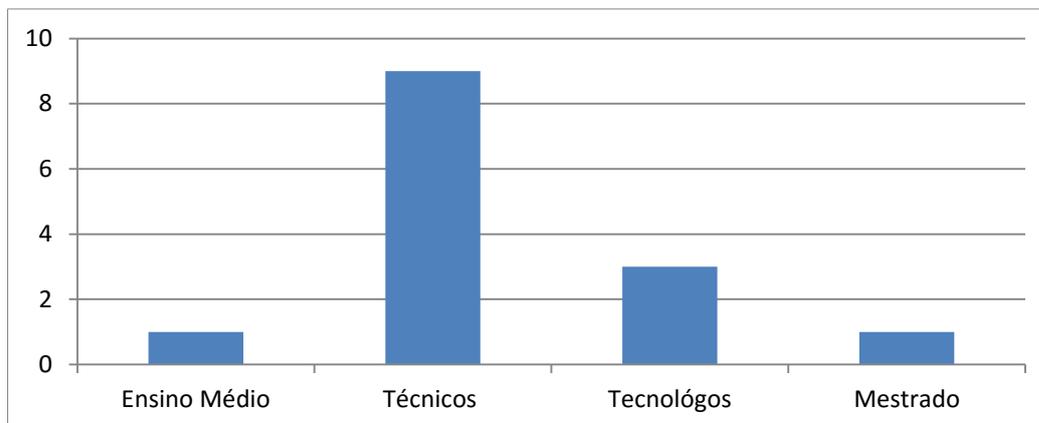
Um professor considera a política como uma “uma oportunidade que o REUNI nos colocou aqui, com curso e profissionais de outras áreas” (GF70/S). Outro (GF2000) aponta como modelo o andamento da implementação da educação profissional de nível superior no Politécnic:

*GF 2000/ J: **Eu acho que a atuação tem sido modelar do Politécnic nas graduações profissionais, eu vejo, assim ó, a universidade não sabe fazer educação profissional de nível superior. A X tá lá como prova disso. Nós sabemos. Com todas nossas deficiências. Eu acho que é muito importante nós mantermos esse pezinho ali. [...] Por exemplo, o ensino médio propedêutico não é atribuição de uma escola técnica, mas por que não podemos dar isso, né? Por que nós não podemos fazer bem feito isso, ninguém vai nos cobrar para fazer uma coisa bem feita, além da nossa atribuição. Então, a graduação não é nossa atribuição principal, mas isso pode ser um ponto de fortalecimento nosso. Que a educação profissional não esteja tão valorizada como está. Eu acho que esse knowhow que a gente está adquirindo. Também por isso nossa preocupação de abrir cursos novos na área de técnico aqui. A base sempre seja grande para ostentar o topo em cima.***

Através do REUNI, o Colégio Politécnic passou a ofertar três cursos superiores de tecnologia: Geoprocessamento, Gestão de Cooperativas e Sistemas para Internet. Juntamente com o Mestrado Profissional em Agricultura de Precisão, criado em 2011, a atual oferta de cursos presenciais configura-se conforme o Gráfico 2 a seguir.

Em pesquisa de mestrado, Rossa (2015) investigou os impactos da implementação do REUNI no âmbito da UFSM apontando, diferentemente, importantes consequências negativas como a intensificação e a precarização do trabalho dos professores. Através de uma abordagem dialética, o autor (2015, p. 12) analisou a criação do REUNI sob os condicionamentos dos metabolismos do capital, portanto “como parte da política neoliberal proposta pelos organismos internacionais para educação superior em países dependentes, articulada ao processo de Reforma do Estado Brasileiro”.

Gráfico 2 – Níveis de Ensino.



Fonte: Politécnico (2015).

Um aspecto ressaltado nos grupos sobre a implantação do REUNI na escola foi a chegada de professores da carreira do Magistério Superior. Até então todos os professores do Politécnico pertenciam à carreira do EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (até 2008, denominada Carreira do Magistério de I e II graus). Quanto a isso, um sujeito argumenta que se tratam de “propósitos diferentes, [...] tem que ter uma habilidade do gestor controlar isso” (GF 2000/J). O discurso a seguir vai na mesma direção, ao expressar preocupação em adequar os objetivos dos professores do Magistério Superior com os propósitos de uma escola técnica:

*GF 2000/ J: Eu falo como alguém não que está vendo a instituição como um todo agora, mas pela experiência que tenho no nosso grupo da gestão, a convivência magistério superior e EBTT é muito saudável e muito tranquila.[...] eu acho que nós temos um desafio enorme no Politécnico que é manter a carreira do Magistério superior afinada com os princípios do Politécnico. Nós somos uma escola técnica, acho que temos conseguido isso. [...] **Eu acho que o Politécnico nunca pode esquecer que ele é uma unidade de educação básica de educação profissional da Universidade Federal de Santa Maria. (C.: concordo). Como tal, ele tem algumas atribuições. Por exemplo: o Politécnico não pode fazer graduação? Pode. A graduação que nós fazemos é graduação profissional. Nós temos um mestrado profissional. Nós temos técnicos. Nós vamos poder fechar os técnicos um dia? Nunca! Sempre temos que ter cursos técnicos, a não ser que o governo veja a educação profissional de outro jeito. Nós somos universidade com muito orgulho, acho que nós temos um espaço muito importante aqui dentro da universidade. Tem universidades pobres que não têm o que nós temos. [...] Nós da EBTT estamos com a moral alta. Numa época, tínhamos a moral baixa. A reitoria nos respeita, porque nós somos grandes. Crescemos muito também. Talvez a gente tenha que trabalhar isso no... e eu vejo muitos colegas envolvidos com os técnicos, do magistério superior que dão aula, que gostam, que veem que não há nenhum mistério nisso, talvez a gente tenha que cuidar***

***um pouquinho de não deixar que essa discrepância que agora está a nosso favor, milindre eles.***

O excerto também aponta para o aspecto da convivência entre os professores das diferentes carreiras dentro do Colégio Politécnico da UFSM, expressando harmonia nessa relação. No grupo focal dos professores ingressos na década de 1970, um sujeito atribui a tranquilidade na interação ao fato de ser o Politécnico uma escola inserida na UFSM, onde sempre houve convivência entre professores das carreiras do EBTT e do Magistério Superior. Porém, os discursos não são homogêneos a esse respeito, como as análises demonstram:

***GF 70/ S: Eu acho que é harmonicamente [a convivência entre as carreiras]. Desde que eu vivo com essa situação. A gente sempre viveu com projetos eu dava aula de mecânica aqui, trabalhava com um professor da mecânica do superior; depois eu comecei a dar aula de avicultura, sempre trabalhei junto com o professor de avicultura da veterinária; fui fazer o mestrado e coisa... para mim, é normal, isso aqui não mudou nada para mim. [...] Hoje, graças a Deus, todo mundo [...] Alguns outros colégios sentiram mais. E os salários hoje [...] assim, nós vivemos harmonicamente a vida inteira, porque as turmas nossas aqui dentro. [...] A gente se dá com muita gente. E eu sou de todas áreas, desde técnicos, desde os docentes, superior, pa, pa, Acho que isso não afeta em nada, acho que isso não vai mudar nada. Acho que ninguém sente essa diferença aqui. Até porque a gente viveu a vida toda aqui.***

O sujeito destaca que um critério que colabora, mas não determina, essa harmonização foi a equivalência entre as carreiras. Com a entrada em vigor da Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, a situação das carreiras sobre uma inflexão no sentido de torná-las equivalentes, dentre outros aspectos, quanto à remuneração (BRASIL, 2012). Porém, o trabalho de cada nível de ensino (técnico, médio ou tecnológico) guarda especificidades que se revelam no cotidiano dos professores e em suas formas de progressão, o que é expresso por um professor como fator de diferenciação:

***GF 2000/ C: A gente percebe claramente das carreiras. A gente consegue perceber muito bem professores da universidade, professores dos colégios. (J.: isso é claro) e tem muita dor de cotovelo aí, voltado à questão aí das progressões da nossa carreira, aquilo que o J. falou, a nossa carreira, de certa forma, é mais fácil de você progredir do que, em comparação com a do superior e isso causa um desconforto.***

Os discursos dos professores, nos diferentes grupos, também apontaram pontos relevantes a serem considerados na relação entre carreira, sindicalização e pertença profissional, os quais serão dimensionados no capítulo 6.

De forma geral, buscou-se evidenciar as mediações do movimento dialético entre a historicidade dos sujeitos e a historicidade do Colégio Politécnico na elaboração da pertença profissional dos professores sob a heterogeneidade de áreas de formação e carreiras.

Lopes e López (2010) ressaltam que, na conversão das práticas globais em locais, os espaços escolares são ressignificados e os textos circulantes são reinterpretados, resultando na produção de discursos híbridos produzindo e afetando os sujeitos. Segundo os autores (2010) tal hibridismo é decorrente de um processo de recontextualização no qual discursos, ou mesmo fragmentos deles, são associados a discursos locais. Assim, como afirmam (idem) “instaura-se uma negociação assimétrica entre esses discursos, incluindo ideias, documentos, experiências, práticas e pesquisas, constituídos localmente, que resultam em uma recriação híbrida no contexto da prática e no contexto de produção das orientações oficiais”, cujo movimento se buscou apresentar.

## 5.2 TRABALHO DOS PROFESSORES COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA: DE QUE TRABALHO SE FALA?

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 humanos em seus ambientes sociais, ou seja, é resultado das “[...] das relações sociais com 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).

De outro modo, Frigotto resalta que “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 e é ela própria um produto histórico-social” (1998, p.30). Conforme o autor (1998, p. 30),

[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.

A realidade humano social, assim, é criada pela práxis e a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o que é humano e o que não é não são determinados na história mediante uma diferenciação prática (KOSIK, 1979). Conforme Pimenta (2006), a base da identidade profissional dos professores é a ação pedagógica. De forma semelhante, Ferreira (2008, p. 182) afirma que “os professores são os profissionais da educação e têm no pedagógico a centralidade de seu trabalho”. Portanto, conceber o trabalho como práxis implica pensar o trabalho dos professores como práxis pedagógica (FERREIRA; RIBAS, 2015). Pautados em Lefebvre (1975), Ferreira e Ribas (2015, p. 97) explicam que

[n]o contexto específico do trabalho dos professores, o conceito de práxis torna-se explicativo e permite que se entenda que este trabalho é, efetivamente, uma práxis, porque inclui a prática humana como um todo, tanto em sua ação objetiva como transformação natural e do social quanto no fato de produzir subjetividade humana. Trata-se de um trabalho mais ampliado; e, por ser demasiadamente humano, inclui os tempos humanos, as ações, os modos de pensar e sentir produzidos a partir do trabalho e que, portanto, integram a práxis.

De modo semelhante, Freitas (2012, p. 100) mostra que a finalidade da “organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho como valor social [...]; a prática refletindo-se na teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento”, constituindo-se, então, no movimento que resulta na práxis pedagógica.

Ferreira (2009) argumenta que o trabalho dos professores é a produção do conhecimento conjunto de professores e estudantes em contextos políticos e culturais, acontecendo continuamente na aula (em suas diferentes configurações), prática social que lhe é atribuída. Essa produção, que só acontece pela linguagem, é, portanto, subjetiva (porque só acontece quando demandada pelos sujeitos do processo de aprender) e subjetivante (porque acaba por constituir quem aprende e quem ensina, imprimindo modos de pensar, de ler o mundo e de interagir).

O Grupo Kairós vem desenvolvendo estudos sobre a categoria trabalho pedagógico, visto que é, através dele, que as políticas se efetivam no cotidiano educacional. De forma geral, concebe-se que trabalho pedagógico como

[...] todo o trabalho cujas bases estejam de alguma forma, relacionados à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimento (FERREIRA, 2010, p. 1).

Diante disso,

[p]ode-se, então, afirmar que o trabalho dos professores é de caráter social, um trabalho pedagógico por excelência, que visa à emancipação, pois, ao produzir linguagem sobre o mundo, os indivíduos vão elaborando seus significados e, portanto, produzindo sua própria razão de ser. É também um trabalho de caráter subjetivo, pois o conhecimento é demandado na historicidade, na relação com o social, mas ele – em perspectiva dialética – aponta para uma nova organização social na medida em que os sujeitos vão produzindo significados e agindo na transformação daquilo que vivenciados (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 86)

Ao encontro desse posicionamento, a maioria dos professores ressaltou a “aula” como central no trabalho dos professores em sua relação com os estudantes sob mediação do conhecimento expresso de diferentes formas, como “assunto”, “conteúdo”, “saber”.

*GI/J: Mas tu sabe que aqui a aula é tratada por nós, com muito compromisso. Quando eu fazia graduação, tinha um cartaz que dizia quando não tinha aula. E aluno tu sabe como é que é, né. Hoje tu não tem aula de tal coisa. Aqui tu não vê isso. Eu vejo que os colegas estão muito dispostos a entrar em sala de aula.*

*GF 90/ Mor: Por outro lado, acho que [...] é **conhecer o assunto**, o professor que vai para a sala de aula sem conhecer o assunto que vai tratar, ele vai ter dificuldade de qualquer jeito, mesmo que ele tenha muitos powerpoints na vida. Mas é óbvio que [...] sabendo usar os métodos que estão por aí, facilita muito a vida.*

*GF 90/ C: Eu acho assim, um primeiro item, ser um professor diante dos alunos, trazendo o **conhecimento** necessário, mas tendo uma interação com os alunos, mas trazer esse conhecimento com compromisso. Como o professor M. falou, com preparo, atualização, etc, né.*

*GF 90/ Mo: eu acho importante, na carreira do magistério, a gente construir de uma forma separada mas [relacionada] aquilo que é uma postura que é o **conhecimento, o saber específico**, que eu não abro mão, que é dali que vem o **conteúdo** que não pode ficar parado, ele é atualizado, e isso é uma coisa comum, de todos profissionais que contempla a diferença de formação.*

*GF 2010/ M: Primeiro foco é dar **aula**. (é dar aula) é ensinar, né. Pelo menos, favorecer que o pessoal aprenda, no seu sentido amplo.*

Para Kuenzer (2002, p. 82), o trabalho pedagógico é “o conjunto de práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais”. Do mesmo modo, acredita-se que

[...] trabalho pedagógico é a produção do conhecimento, mediante crenças e aportes teórico-metodológicos escolhidos pelos sujeitos, que acontece em contextos sociais e políticos os quais contribuem direta ou indiretamente. Diretamente, porque perpassam o trabalho pedagógico. Indiretamente, quando não são explícitos, todavia, o trabalho pedagógico é intencional, político e, de algum modo, revela as relações de poderes que nele interferem<sup>49</sup>.

A partir desse entendimento, é interessante observar o aspecto político que se apresenta como inseparável do pedagógico, mas não coincidente. Conforme se discutiu anteriormente, com o capitalismo, a educação escolar tornou-se a forma dominante de formação dos seres humanos, porém, contrariamente, as relações de dominação implicadas nos processos histórico-sociais não permitem a plena democratização do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, entendido como “produto histórico da totalidade da práxis social humana” (DUARTE, 2012). Nesse processo, secundariza-se a transmissão sistemática do conhecimento, descaracterizando o trabalho dos professores em sua especificidade político-pedagógica.

Em texto que discute a relação entre educação e política, Saviani (2006, p. 87) desenvolve onze teses para discutir as aproximações e distanciamentos entre as instâncias, sintetizadas na afirmação de que “a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade”. Com isso, o autor (2006) ressalta a dimensão ideológica do conhecimento contextualizado numa sociedade dividida por interesses antagônicos em que “a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes” (SAVIANI, 2006, p. 87). Em outras palavras, Ferreira e Ribas (2015, p. 91) argumentam que o “conhecimento não é uma produção descolada do social. Ao contrário, está imerso nas relações de poder e nas contradições produzidas cotidianamente”.

<sup>49</sup> ESTRADO, **Dicionário de verbetes.** Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id+223>>. Acesso em: fev. 2015.

Kuenzer (2002, p. 82) 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”. 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.

No grupo de interlocução, os sujeitos demonstraram dificuldade em expressar a dimensão política de seu trabalho como professores, tratando-a, diferentemente, como: intencionalidade, componente curricular, atitude, relacionada a partidos, como os discursos demonstram:

*GF 90/ M. C: porque politicamente existe uma defasagem, é, a gente não vê uma questão: **ou a gente vai para esse lado pejorativo, ou a gente vai para essa questão bem partidária.** Então ficamos sem pai nem mãe. Agora, **que concepção política, de política, tem o meu aluno lá do ensino médio, que vem lá do fundamental, daqui a pouco ele vai votar.** Então isso aí não existe, tem uma lacuna, não se fala.*

*GI/ J: pois é, **será que isso não está no teu cotidiano?** Eu dou aula de política. (M: é, vocês) Não, não, eu não dou aula de política, mesmo falando de minhoca.*

*GI/ E: a opção que a gente toma, vai ter consequências naqueles sujeitos, né. Sempre é um **ato intencional** que gera uma consequência. Neste sentido, também é político.*

Porém, a maioria dos sujeitos apontou os estudantes como foco de seu trabalho e essa característica, na perspectiva deste estudo, pode justamente caracterizar a esfera política do seu trabalho.

*GF 90/ Mor: [meu trabalho] seria **facilitar a vida do aluno, tá.** Nas disciplinas técnicas, onde eu trabalho desde sempre, é fazer ele aprender as coisas fazendo.*

*GF 90/C: Mas, eu fico pensando, como deve ser um professor. **Eu acho assim, um primeiro item, ser um professor diante dos alunos,** trazendo o conhecimento necessário, mas tendo uma interação com os alunos, mas trazer esse conhecimento com compromisso. [...] E, mas, ter aquele compromisso, principalmente com os alunos, de pontualidade, com aula, com o conhecimento elaborado.*

*GF 2010/ M.C: **Eu vejo que, aqui no colégio, embora cada um tenha seu estilo, todos dão muita importância para o aluno.** Cada um trabalha do seu jeito, um é mais agressivo, outro mais amigo, mas eu vejo assim que é sempre em prol do aluno, então, a gente pode, às vezes, como colega, ter suas diferenças, mas quanto ao aluno, não tem o que dizer. Tem aquela responsabilidade. Claro, salvo exceções.*

Entende-se que uma concepção crítica do trabalho pedagógico envolve o entendimento do político como a serviço da classe trabalhadora, na medida em que se possibilita o acesso efetivo ao saber pelo trabalhador. Segundo Frigotto (1984, p. 207),

[o] ponto de partida e de chegada, portanto, da ação educativa que busca viabilizar os interesses hegemônicos da classe trabalhadora é político. Enquanto ponto de partida, a determinação da direção da prática educativa escolar articula os interesses da classe trabalhadora, reforça e amplia a sua luta hegemônica.

Na proposição da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2006) aponta o conhecimento como centralidade, já que possibilitaria a emancipação dos seres humanos pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo uma contribuição da escola – como instituição formal de difusão do saber – a passagem de uma sociedade de classes, para uma sem classes. De acordo com o autor (2006, p. 21),

[o] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Essa discussão retoma o argumento da educação como prática mediadora no movimento global do capital (FRIGOTTO, 1984; CIAVATTA, 2009), tendo como importante foco o trabalho dos professores. Isso quer dizer que a organização do trabalho (mesmo do trabalho pedagógico em seus vários sentidos) acontece no âmbito de uma organização social e historicamente determinada e “as formas que essa organização assume, na escola, mantêm conexão com tal tipo de organização social” (FREITAS, 2012, p. 98). Na perspectiva de Gramsci, poderia se afirmar que o objetivo da escola na construção de uma contra-hegemonia ou de uma hegemonia da classe trabalhadora, dessa forma, é “o de atingir a ordem social pela estruturação

de conhecimentos que potencializem a construção de novos valores, fornecendo aos indivíduos ferramentas necessárias à compreensão e à intervenção da realidade” (SANTIAGO, 2013, p. 170).

Sobre o trabalho que realizam, além da aula, os sujeitos mencionaram: 1) os pilares propostos em Delors (1998); 2) os setores de produção; 3) o tripé ensino, pesquisa e extensão; 4) a formação em pós-graduação; 5) a preparação da aula; 6) a gestão e 7) as reuniões. Essas dimensões passarão a ser discutidas neste capítulo e nos seguintes.

Quanto aos pilares presentes em Delors (1998), já se discutiu<sup>50</sup> que a concepção de conhecimento em que se pauta está voltada para aquisição de formas de apreensão e adaptação à/da realidade, inserida na perspectiva do “educar para empregabilidade”, consubstanciada na pedagogia das competências. O viés individualista do relatório possibilita que os quatro pilares propostos possam ser resumidos no pilar aprender a empreender. Dessa forma, os professores acabaram por evidenciar o que se apresenta como visão do Colégio no PP: “Ser reconhecido como referência em ensino médio e profissional, em pesquisa e extensão e *na formação empreendedora*” (POLITÉCNICO, 2015, p. 49, grifo nosso).

Pautados em Gorz (2005)<sup>51</sup>, Hypolito e Grishcke (2013) explicam que a formação para o empreendedorismo se associa à visão neoliberal do mercado de trabalho que tratou de desenvolver uma nova forma de combater o desemprego: transformar todos os trabalhadores em empresas individuais de prestação de serviços. Logo, para ter empregabilidade “a pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado” (GORZ, 2005 apud HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 516).

O objetivo da Educação Profissional, presente no PP do Politécnico, também evidencia essa concepção: “Proporcionar ao educando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, desenvolver *conhecimentos, competências e habilidades* que permitam o desempenho eficaz da atividade profissional no mundo do trabalho” (POLITÉCNICO, p. 20, grifos nossos). Os discursos dos professores relacionam-se a essa perspectiva de educação:

---

<sup>50</sup> Particularmente na seção 3.2.

<sup>51</sup> GORZ, A. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

*GF 90/ M.C: Esta pergunta que tu fizeste sobre o que é ser professor. **Tem os quatro pilares da educação que é aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender. Então eu acho que a gente tem que transitar com o aluno nesses quatro pilares, e o curso técnico é o aprender a fazer.***

*GF 90/ Mor: **Nas disciplinas técnicas, onde eu trabalho desde sempre, é fazer ele aprender as coisas fazendo.** Não adianta tu projetar aquele monte de powerpoint lá e esperar que o técnico vai para o campo e vai saber manejar animais etc e tal, então tem que fazer na prática isso. **Por outro lado, tem que fazer para mostrar para eles que tu sabe fazer e para eles poderem acompanhar o teu trabalho, para fazer igual.** Então, não é dizer assim: vai lá e capina, não é assim, pega a enxada, da duas capinadinhas e diz: é assim. Então eu acho que o trabalho do professor nas técnicas no nosso colégio, é essa, é fazer que eles façam, que eles aprendam muitas coisas, fazendo. Porque depois de fazer uma vez, (C: Ele vai executar) ele pode até não ter prática, mas ele vai lembrar daqui uns anos. Vai começar fazer e vai pegar a prática de novo. Então, eu acho que esse, talvez seja isso uma das coisas que esta começando a fazer falta. Tem uns professores que querem ensinar, se acham até que são bons professores. Tem alguns que não botam a mão na massa, vão lá e mandam tu fazer, faz o troço aí: capina, vira [...] quer dizer, tudo que eu vou fazer ali [...] nas aulas práticas, eu mostro como é que foi e toco. Dois minutinhos que eu faça, depois eles tocam [...] **Mas acho que este é o trabalho mais importante.***

Sobre o trabalho nos setores, importa esclarecer do que se trata. O Colégio Politécnico possui setores de produção para os estudantes realizarem aulas práticas em: Agropecuária (apicultura, fruticultura, bovinocultura, culturas regionais, cunicultura, floricultura e paisagismo) e em Agroindústria (processamento de carnes, processamento de frutas e processamento de leite e derivados) (POLITÉCNICO, 2015). Esses setores são “chefiados” pelos professores, chefes de setor, num trabalho considerado por uma professora (GF2010) de alta complexidade e pouca valorização, sendo invisível para alguns. Ela aponta, por exemplo, que o trabalho nos setores chega a não ser considerado na carga horária desses professores. No grupo focal em que participou, esse desconhecimento foi revelado na interação com a outra professora presente que se mostrou surpresa com esse discurso, expresso abaixo, e menciona: “Interessante essa visão, porque na nossa área lá, a gente não tem setor. Sim, a gente vê, porque a gente vai lá, acompanha tudo, mas não se lembra, sabe” (GF2010). Nesse sentido, os grupos novamente mostraram-se como espaços importantes na associação e socialização de sentidos dispersos que precisam se articular na elaboração coletiva da pertença profissional dos professores:

*GF 90/B: **Porque, nos setores, tu é exigido, precisa disso, precisa daquilo, precisa disso para uma aula prática, precisa não sei o quê, precisa de um carro, precisa de buscar não sei o que, hã, sabe, então é..., tu passa assim, né.** Tu passa atrás de resolver, ou uma estrada que não está boa, eu preciso de uma entrada melhor no meu setor, eu preciso de uma coisinha ou outra que eu preciso comprar, que dá a F. até a gente precisa, ou até eu vou comprar mesmo, em vez de pedir para alguém comprar, eu vou, depois eu pago, ela me paga, e assim, é um corre-corre, sabe. Não é fácil.*

*GF 2010/C: **Tem professores aqui que eu vejo que, além de darem aula, eles carregam setores nas costas, que é uma coisa que me incomoda, às vezes, nas reuniões de coordenadores, o pessoal discute muito carga horária em sala de aula esquecem, muitas vezes, que tem professores que tem uma carga horária menor, mas estão lá em cima de um trator, numa lavoura, no sol, comendo de marmita, né.** [...] Claro que tem aqueles que só tem quatro horas e só dão aquilo, não tem setor nenhum, e é esse o problema, mas eu vejo que alguns no Politécnico, eles têm, além da carga horária, esses cursos tipo agropecuária, agroindústria, que exigem a manutenção de setores, e é um trabalho difícil e hoje está batendo muito nesta questão burocrática, que ficou muito burocrático comprar coisas aqui no Politécnico. Antes era mais fácil, vinha o dinheiro do cooperativa, hoje em dia ficou mais, e não critico acho que tem que ser, mas dobrou o trabalho de quem trabalha nesses setores. Eu, por exemplo, eu não tenho setor, eu só dou aula, dou aula.*

Quanto ao o tripé ensino, pesquisa e extensão, os professores demonstram preocupação em conseguir articular as demandas de cada uma das três dimensões em seu trabalho. Por outro lado, um professor avalia o trabalho na universidade como positivo, justamente por possibilitar essas diferentes atuações; conforme esses discursos sugerem, respectivamente.

*GF 2000/ Mi: **Já o ensino, a gente fala ensino, pesquisa, extensão, gestão. A gente fala, olha o que é cada coisa dessas, as demandas de cada aspecto que o docente se envolve, né. São muito grandes, conflituosas, difíceis,***

*GF 2000/ J: **Mas em compensação, desculpe interromper, eu acho que a universidade é um lugar muito bom de trabalhar, porque tu pode ser docente, gestor, político, né, tem várias coisas, (sobreposição de vozes) (M: é uma das dimensões) E nós aqui temos toda essa realização plena em várias coisas.***

Porém, o aspecto mais problematizado nessa questão foi a exigência de pesquisa e a consequente demanda por produção bibliográfica como critério de produtividade, com o desprivilégio do ensino, consequentemente. O professor denuncia, inclusive, que a formação pedagógica para o trabalho da docência, longe de ser exigência, nem sequer é pontuada em certas seleções públicas para professores:

GF 70/ E: *Realmente e essa é outra discussão que vale a pena ser colocada, [...] eu coloco uma situação seguinte: **que o país precisa pesquisar, né, precisa progredir, não tem dúvida nenhuma, mas o ensino em si, na minha concepção, não é pesquisa apenas. Está entendendo? Esse é o problema. É só artigo, é só... Será que isso ensina, né, ... se o cara sabe fazer artigo o cara é bom, se ele não sabe ele não é nada. Tu entende. (entendo, sem dúvida). [...] E isso que eu enxergo. Inclusive, num concurso, que eu tenho interesse, enfim, não vou tratar aqui dos meus assuntos particulares, mas assim, o que conta no currículo? **Doutorado, mestrado, número de artigos, não sei o quê. Aí o rapazinho fez a PEG, né, que é justamente a formação para professor, é zero. Isso não entra na pontuação, zero, zero.** (Risos) (J: aqui fora?) Não na U., Mas aí que está, aí que está, mas veja bem, em algum lugar. Isso aconteceu. **A pessoa fez todo um curso para dar aula e ela está fazendo concurso para dar aula, (e não é valorizado). Ela estaria fazendo concurso para EMBRAPA, para ser pesquisador. (Isso).**(M: isso que eu ia dizer) Está entendendo? (Isso) Mas aí que tá, quem enxerga isso? Tu tá entendendo? (J: o fortalecimento dos cursos de pós-graduação...) é necessário pesquisar, eu sei que é, mas por favor, primeiro tu tem que aprender a dar aula.***

Percebe-se que o professor não desconsidera a importância da pesquisa. O problema que destaca é o foco nela e o modo como é tratada, como sinônimo de produção de artigos em periódicos “qualificados”. Em relação a isso, segue uma discussão interessante entre os sujeitos no Grupo de Interlocução:

Mor: **eu faço duas pesquisas por ano. (J: isso) Só seguinte, se tiver que publicar essas pesquisas para poder progredir, é outra história.** (E: é outra história. Aí muda tudo.

J: Se tu colocar um A, um qualis A, tudo bem. Mas a JAI, por exemplo, é um espaço que a gente consegue colocar.

E: mas qualificar não é isso.

Mor: Não, não, qualificar é outra coisa. Esse é o problema.

Gentili (2011) defende que o trabalho e a identidade dos professores universitários fundamentam-se no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O autor (2011) reitera, no entanto, que essa identidade se expressa no encontro com a forma como os professores se compreendem enquanto segmento de trabalhadores especializados inseridos na divisão social do trabalho. De todo modo, nota-se que Gentili (2011) está tratando dos professores da carreira do Magistério Superior.

Em tese de doutorado, Battini (2011) aborda este tema tratando-o sob o viés do impacto das políticas avaliativas centradas na produtividade acadêmica – habitualmente chamadas de “produtivismo”, na relação da conhecida afirmação

“publique ou pereça”. A autora (2011) analisou o processo de formulação da política avaliativa no país, formulada pelo MEC, através do INEP e da CAPES para avaliar o impacto das normativas do SINAES e da avaliação dos programas de pós-graduação no que diz respeito ao trabalho dos professores. A pesquisa mostra o modo como essas normativas estabelecem indicadores de produtividade para as instituições de ensino superior, que, no limite, tem a finalidade de mensurar o trabalho dos professores. Como consequência, cria-se uma espécie de ranqueamento (tal como acontece com o ENEM, no caso do Ensino Médio) entre as instituições de ensino superior no Brasil, estabelecendo um novo perfil das relações universitárias e de seus professores.

A tese do estudo (2011) centra-se no argumento de que essa hierarquização entre as instituições e professores, oriundos do produtivismo acadêmico, tem gerado processos de intensificação e precarização das relações de trabalho, resultando na polarização entre os professores tidos como “produtivos” (vinculados à pesquisa) e “improdutivos” (vinculados ao ensino), como o professor destaca “se o cara sabe fazer artigo ele é bom, se ele não sabe ele não é nada” (G1). Ao encontro do que se analisa nos discursos dos professores, a autora (2011) ressalta que esse processo resulta na dissociação entre ensino e pesquisa e a negligência da extensão. Consequentemente, há a desconstrução da identidade dos professores historicamente pautada na indissociabilidade das três dimensões. No grupo de professores, gera-se a divisão entre os professores da pesquisa e os professores do ensino, prejudicando a elaboração da pertença profissional sob critérios comuns.

Ao diferenciar os termos produtividade de produtivismo quanto à publicação, Araújo (2013) explica que, no segundo, estão implicados sentidos negativos relativos à quantidade da produção científica e não de sua qualidade. Vale ressaltar que não se trata de apenas publicar, mas em fazê-lo em periódicos com qualidade reconhecida pela CAPES, através da atribuição de Qualis. Assim, “o professor fica sempre, portanto, diante do dilema de publicar numa revista ultra-especializada, que lhe dará prestígio e pontos, mas que ninguém quase vai ler, ou numa de amplo acesso público, mas que não lhe trará reconhecimento e, pelo contrário, fará pessoas olharem para ele com desprezo nos corredores da Academia” (BERTONHA, 2009, p. 7). Diante de todo esse processo, Araújo (2013, p. 41) mostra que

[...] as novas diretrizes estariam em consonância com uma lógica de transformação de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria e o serviço público se utilizando de métodos gerenciais semelhantes ao da iniciativa privada em certos aspectos. Como consequência tem acontecido práticas científicas questionáveis, como a multiplicação de textos com resultados de uma mesma investigação (também conhecido como auto-plágio), a falsa autoria, o plágio e outros mecanismos para burlar os atuais critérios e aumentar os índices de produtividade.

Inserido nessa análise, é interessante observar que um professor ressaltou os estudos de pós-graduação como parte do seu trabalho; o que é viável de confirmar visto que se relaciona à produção de conhecimento, portanto ao caráter pedagógico de seu trabalho como professor. Juntamente com a preparação das aulas, outro aspecto ressaltado; configuram-se atividades realizadas não necessariamente dentro da escola, destacando a perversidade do uso de “ponto” no controle da carga horária dos professores. De antemão, evidencia-se, no discurso da maioria dos professores, uma satisfação pelo modo como a equipe diretiva do Politécnico se posiciona, não exigindo cumprimento de jornada de trabalho na instituição.

*GF 70/ E: Escuto que nos IFETs, os professores estão assinando o ponto. Acho isso um crime, um **crime!** Quando eu passo as madrugadas estudando, fazendo uma tese, por exemplo, quem é que está me avaliando se eu estou trabalhando. Eu passei noites sem dormir inteirinhas, tá, trabalhando no meu trabalho. Isso não é trabalhar?! Entendeu?! Então, a aula é religião, porque aí eu tenho que estar fisicamente presente, o professor trabalha dia e noite, semana inteira, sábado e domingo, todos os dias; se ele está se preparando para vir dar aula. Então o momento físico que ele tem que estar aqui é o momento da aula aulas. Isso ele não pode, não pode (lone: não, tu não pode negar)é. Não pode. O restante do teu trabalho tu faz onde tu quiser, entendeu?! Onde tu achar que estiver melhor, que é o restante do teu trabalho, entendeu? E tu está trabalhando sempre. Aí entra exatamente o que a I. diz, a tua responsabilidade. Tu tem que saber o que tu tá fazendo aquilo, entendeu? Eu não posso delegar, né. [...] Aí não me preparo, não faço bem... aí ele não está contribuindo para sua função, entendeu? [...] Então não é o ponto ali, e outra coisa que eu vou dizer, o dia que for de eu ter que bater o ponto, o E. se aposenta no outro dia. Ah, não, me nego. (I: eu também, eu tenho todo esse tempo, eu não tenho uma falta). Me aposento no outro dia. Entendeu? **Acho que isso é um crime realmente, tá.** O padre lá tem que assinar o ponto lá na coisa, né? É responsabilidade dele. Ele tem que ter, entendeu? Não é ir lá e bater o ponto.*

A autonomia está implicada no discurso, sendo destacada sua relação com a coletividade, na responsabilidade individual de cumprir atividades e, com isso, não prejudicar o andamento do grupo. Nesse sentido, os professores consideram que possuem autonomia sobre seu trabalho. Quando perguntados sobre isso nos grupos

focais, um sentido frequente foi a relação da autonomia como “autonomia no cumprimento de horário”, a qual foi expressa nas análises problematizadas no Grupo de Interlocução como “liberdade de horário”.

*GF 70/S: **nem horário não é cobrado nesta escola.** Entra às 8, tem que bater ponto ao meio dia. E entra às 2 e sai às 18h. Então se tu quer trabalhar mais, se tu tiver que se ausentar por algum motivo pessoal, ou não, ou profissional. Então, autonomia 10.*

*GF 70/ E: Eu acho assim, nos **não tivemos problemas nunca, com professor nenhum em termos de pontualidade em aula**, de sala de aula, e tu tem que fazer isso, tu tem que fazer aquilo. Todos foram responsáveis e cada um assumia a sua responsabilidade.*

*GF 70/ I: **E eu sempre fui da opinião, eu sempre digo assim, não tem diretor, não tem ninguém que vá me dizer assim: tu tem que cumprir horário.** Não! **O meu horário que é: é o meu aluno**, que é a minha ferramenta de trabalho: eu não posso chegar atrasada, eu tenho que estar em condição, preparada para dar a minha aula, eu tenho que estar preparada para responder. Eu tenho que estar preparada! Não tem essa história! Se eu tenho que ir lá no meio do campo, eu tenho que ir lá no meio do campo com ele.*

Os professores questionaram a denominação “liberdade de horário” devido aos sentidos equivocados que o termo poderia suscitar, como o de que fazem o que querem, sem nenhum tipo de compromisso com o trabalho. Relacionaram essa discussão à responsabilidade e compromisso:

*GI/ E: tem que cuidar um pouquinho nesta questão de “me soa mal no meu ouvido”, **essa liberdade de horário, não é bem liberdade de horário, há o compromisso.** O padre tem que rezar a missa naquele horario, eu tenho que dar aula naquele horário. (M. C.: é verdade) Não é uma liberdade absoluta. É uma liberdade, como quando estou de madrugada estudando, quando eu fiz minha tese; que eu passava o tempo inteiro lá fazendo doutorado, entendeu? **Nesse sentido é uma liberdade, mas não é uma libertinagem.** É quando eu quero. Né, que daí, vai dar uma impressão de bagunça. Lá no colégio os professores chegam quando querem e saem quando querem. Isso tem que ficar mais caracterizado, Senão dá um viés aí, lá trabalham quando querem.*

Exceto para algumas atividades, como a aula, os professores demonstram que existe flexibilidade para definirem seu local de trabalho, o que traz consequências contraditórias. O tempo de trabalho não é facilmente mensurável quando se trata das demais atividades além do ensino, para as quais não há um controle sobre o tempo necessário para sua execução. Então, a jornada de trabalho não é estável, repercutindo na maneira como os professores organizam seu tempo

para conseguir cumprir prazos, podendo se estender sobremaneira. A concepção de tempo livre, a propósito, também é contraditória, já que

[...] a lógica do capital invade a vida humana em todas suas esferas, ultrapassando os limites do econômico, o tempo fora do trabalho nunca é verdadeiramente livre. Ora é canalizado pelo consumo fetichizado, ora para capacitação pessoal para melhor atender às necessidades do mercado ou mesmo para a produção de si (ARAUJO, 2013, p. 26).

A opção por trabalhar em sua própria residência, por exemplo, pode ser uma escolha pessoal, a partir da possibilidade de organização do próprio tempo; como pode ser, uma imposição em função das condições físicas do trabalho na própria instituição não serem adequadas ao exercício profissional (ARAUJO, 2013). No caso dos professores do Colégio Politécnico da UFSM, descarta-se a segunda possibilidade pois a avaliação positiva das condições físicas/materiais de trabalho no Colégio foi unânime:

*GF 90: E as condições físicas, de trabalho?*

*M. C.: **Excelentes.***

*MO: Como diz o espanhol, **encantado.***

*GF 2000/J: Se for comparar com outras instituições (risos) não tem nem o que dizer. Eu acho que **é uma maravilha.***

*GF 2010/C: **eu acho excelente.** Eu nem conhecia o setor da X., aí eu fui na sala de uma amiga minha, que é professora de curso superior de X. A sala de professores na X são onde eram as cocheiras, vocês já tinha visto? (não) ate as portas, são da altura daquelas de cocheiras de cavalo. Na Y, que eu dei aula, a gente não tem, eles carregam, a gente tem que agendar o robô, que eles chamam, para levar na aula. Bom, até ali o meu marido, a sala dele não tem, a gente aqui, cada um praticamente, nas salas que tem mais de um professor, deram frigobar, tudo que é sala com datashow (m; é), eu, olha, material ali, o que tu precisar, xerox livre, se tivesse que dar uma nota, eu acho 10.*

*GF 2010/M: Aqui no colégio, às vezes os alunos perguntam: professora, tu vem todas as tardes aqui? Mas sim, **olha a estrutura que a gente tem para trabalhar!** Para mim, é melhor trabalhar aqui que em casa, lá eu não tenho essa estrutura.*

No texto já abordado, em que discutem a condição imaterial do trabalho dos professores, Hypolito e Grishcke (2013) argumentam que quando o trabalho se move para fora dos locais de trabalho é cada vez mais difícil manter uma medida da jornada de trabalho. Os autores afirmam que “os horários flexibilizados e os deslocamentos reduzidos reforçam, no trabalhador, o sentimento de liberdade. O

controle do trabalho por meio da gestão e por objetivos, substitui o relógio ponto e reforça o sentimento de responsabilidade, repassando o controle do tempo para o próprio trabalhador” (HYPOLITE; GRISHCKE, 2013, p. 519). Nesta discussão, importa esclarecer o entendimento de trabalho imaterial, baseado na leitura marxiana, e suas implicações para subjetividade dos professores.

[...] mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distinta dos produtores e consumidores, quer dizer, podem existir e circular no intervalo entre produção e consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que se distinguem do desempenho do artista executante. (...) [E, por outro lado], a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. (...) (MARX, 1983, p. 403).

Segundo Hypolito e Grishcke (2013), o trabalho dos professores, como uma forma de trabalho imaterial, está relacionada com aspectos subjetivos e emocionais da identidade dos professores. Inserido no viés da performatividade (BALL, 2011), o produtivismo é um dos aspectos que afeta os professores, gerando uma condição que foi denominada, em educação, originalmente por Michael Apple (1995) como intensificação do trabalho. Hypolito, Pizzi e Vieira (2008) mencionam como características básicas do processo: a redução do tempo de descanso; falta de tempo para atualização; sensação de sobrecarga e a busca “por ganhar tempo” em todas as atividades.

Nessa abordagem, novamente se faz relevante o argumento de Ball (2002) em relação ao fato de as reformas educacionais estarem transformando não só escolas, mas as subjetividades dos professores. Ferreira (2009) e Hypolito (2008, 2010) explicam que a reestruturação do trabalho dos professores ao afetar seu emocional se transforma em autointensificação: “[...] o sentimento de cobrança e responsabilização indica uma incorporação subjetiva e moral da políticas regulatórias, o que resulta no que se tem denominado autointensificação, mesmo que em algumas situações os docentes afirmem possuir autonomia” (HYPOLITO, 2012, p. 227). Isso indica que o modelo gerencialista que vem sendo implantado nas políticas educativas visa não apenas a um modelo de gestão escolar, mas também uma forma de gestão de processos subjetivos. Nas palavras de Ball (2002, p. 5), “a reforma não muda apenas o que nós [professores] fazemos. Muda também o que somos”.

Para alguns autores, o trabalho imaterial vem sendo caracterizado como trabalho improdutivo por não estar ligado diretamente à produção de bens materiais, porém, como se discutiu no capítulo, nosso posicionamento se difere. De todo modo, afirma-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, 2007a, p.1). Essas características, pelo próprio caráter imaterial do trabalho dos professores, limitam a realização segundo o modelo capitalista, já que

[...] passa a ser 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).

Kuenzer e Caldas (2007) mostram que as determinações gerais do capital se materializam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas que interagem com as particularidades internas às práticas escolares, combinando diversas concepções. Esta análise indica a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho dos professores, “produzido e reproduzido através da tensão dialética entre as determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa” (KUENZER; CALDAS, 2007, p. 2). Nesse caso, será a margem possibilitada por essa autonomia restrita que permitirá a superação da práxis reiterativa ou espontânea – “em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas (VÁZQUEZ, 2011, p. 268) e o encaminhamento para uma práxis pedagógica reflexiva e transformadora – “cuja criação não se adapta plenamente a uma lei previamente traçada, e desemboca num produto novo e único”.

Para Vázquez (2011), a práxis criadora permite o enfrentamento de novas necessidade e situações e a repetição só se justifica enquanto a vida não reclama uma nova criação.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁZQUEZ, 2011, p. 206).

Nesse caso, acredita-se que a elaboração coletiva da instância pedagógica da escola, revelada nos termos políticos sob os quais se vem discutindo, possibilite, em sua particularidade historicizada, superar estabilidades, possibilitando transformações pela “gestão do pedagógico” e da pertença ao coletivo, passando por necessários espaços-tempo de formação, conforme será discutido a seguir.

### 5.3 FORMAÇÃO PARA QUÊ? PROFESSORES E OS (DES) CAMINHOS DA PRÁXIS

Discutir o caráter profissional do trabalho dos professores implica discutir a formação dos professores e os percursos que levaram esses sujeitos a se tornarem tais. Portanto, formação e profissionalização relacionam-se, mas não se identificam. Nesta discussão, esta deve ser entendida livre das conotações mercadológicas já discutidas, como um “processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão” (VEIGA, 2005, p. 31), que se efetiva no trabalho, num contexto de relações históricas e sociais específicas.

Sabe-se que, em Marx, a educação ou formação se apresentam como componentes inseparáveis da vida inteira dos seres humanos. Nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (MARX, 2004), a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. Nesse sentido, “o homem e a mulher, que são responsáveis pela construção e reconstrução de suas condições materiais de existência, produzem a si mesmos um processo formativo constante” (MARTINS, 2008, p. 119). Ao encontro desse posicionamento marxiano, Mézáros (2005, p. 74-75) destaca que

[...] uma concepção oposta e efetivamente articulada numa educação para além do capital não pode ser confinada a um limitado número de anos na vida dos indivíduos mas, devido a suas funções radicalmente mudadas, abarca-os todos. [...] A educação, nesse sentido, é verdadeiramente uma

*educação continuada*. Não pode ser “vocacional” (o que em nossas sociedades significa o confinamento de pessoas envolvidas em funções utilitaristas estreitamente predeterminadas, privadas de qualquer poder decisório, tampouco “geral” (que deve ensinar aos indivíduos, de forma paternalista, as “habilidades do pensamento”).

O fragmento indica que a formação nunca se encerra pois deve estar em consonância com as modificações históricas e sociais que se sucedem infinitamente. Nesse sentido mais amplo, a educação envolve todas as relações humanas. Sob a impossibilidade de abarcar essa infinidade, volta-se aqui para um sentido mais restrito de formação, voltada para os processos formativos inicial e continuado dos professores, em diferentes instâncias, particularmente àquelas relacionadas a sistemas de educação formal.

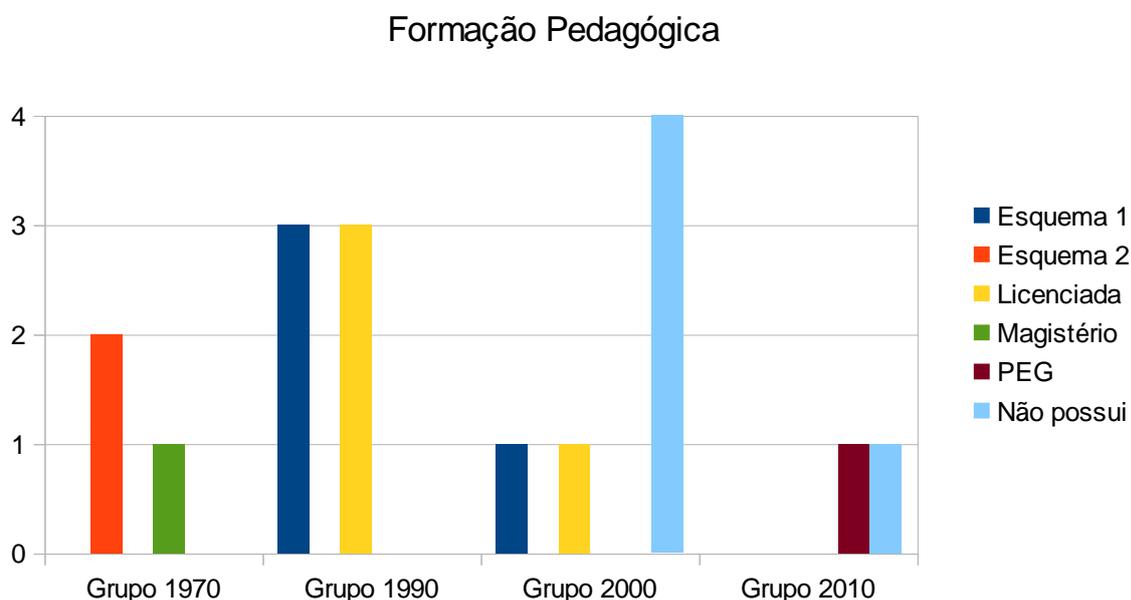
Diante disso, desde já, reitera-se a percepção de que a elaboração profissional do trabalho dos professores é marcada pelas mudanças no contexto histórico da educação, tendo que a formação ser analisada em sua relação com as políticas públicas educacionais orientadoras. Através desse entendimento, foi possível perceber como os professores das diferentes épocas concebem diferentemente a relação entre formação e profissão docente, considerando-se as exigências da carreira e as motivações que os conduziram para o trabalho como professores.

Na pergunta sobre a formação para esse trabalho, os sujeitos apontaram apenas os processos formais, que trataram como “formação pedagógica”, na mesma direção de Pimenta (2006, p. 120) para quem

[...] o trabalho pedagógico não se reduz ao trabalho escolar e docente, embora todo trabalho docente seja um trabalho pedagógico. Vai daí que a base comum de formação do educador deva ser expressa num corpo de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência, uma vez que a natureza e os conteúdos da educação nos remetem primeiro a conhecimentos pedagógicos e só depois ao ensino, como modalidade peculiar de prática educativa. [...] A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Com efeito, a Pedagogia corresponde aos objetivos e processos do educativo.

Além de dois encontros organizados pelo Colégio, os sujeitos mencionaram: os chamados esquemas 1 e 2, o Programa Especial de Graduação da UFSM – PEG; as licenciaturas e o curso normal, conforme o Gráfico 3 ilustra.

Gráfico 3 – Formação Pedagógica dos Professores.



Fonte: Grupos Focais (2015).

Ao contextualizar o processo de formação de professores para educação profissional, Machado (2008) mostra que a Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) exigiu que todos os professores do então ensino de segundo grau tivessem formação em nível superior, tanto para as disciplinas gerais quanto para as técnicas. A autora (2008) ressalta que, na época, havia uma falta muito grande de professores habilitados, o que levou o MEC a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial.

Nessa ocasião, criou-se uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio, denominada de CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, a qual organizou cursos emergenciais, os chamados Esquema I e Esquema II. Os primeiros se efetivavam como complementação pedagógica para portadores de diploma de nível superior e os segundos, para técnicos diplomados, envolviam, além das disciplinas pedagógicas, também a formação específica (MACHADO, 2008).

Muitos desses cursos se transformaram em licenciaturas. Atualmente, a UFSM oferta o Programa Especial de Graduação - PEG, presencial e a distância, como uma proposta de diferentes centros de Ensino, dentre os quais: Centro de

Educação, Centro de Ciências Rurais e Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM); cujo objetivo “é formar professores em nível superior para a docência na modalidade de Educação Profissional”<sup>52</sup>.

Nessa discussão, vale mencionar que os professores que ingressaram na década de 1970 não realizaram concurso público para atuar no ensino técnico, visto que essa exigência foi somente regulamentada pela LDB 9394/96, conforme se pode observar o discurso a seguir:

*GF 70/S: **Na década de 70, não houve nenhum concurso.** (sobreposição de vozes) (E: Não existia) Não existia até 70. Aí o governo proibiu de 70 e só no final de 79, com uma greve que teve que voltou e os concursos só se realizaram em 80. **Então, todos que entraram na universidade nessa época foram convidados.** Por tua área, por terem sido alunos, bons alunos, algumas coisas assim. **Não teve concurso.***

Dessa forma, esses sujeitos foram motivados para o trabalho como professores por situações circunstanciais, impulsionadas por convites, como se pode analisar:

*GF 70/ E: **Vocês não querem dar aula lá no colégio? E o F., deus me livre dar aula! Mas eu já vi dinheiro. Mas pagam? Né? Te informa se pagam alguma coisa, eu precisando de dinheiro. Não, eles pagam como se fosse um monitor, um bolsista. (uma bolsa) Uma bolsa, né. Eu nem mais a quantia em dinheiro. Tá, me servia.***

*GF 70/ I: E tinha um contrato de 12 horas pelo estado e eu não tinha bolsa do mestrado. Aí, **ele disse: tu quer, X? Eu disse, sim eu quero, eu quero qualquer coisa, não tem problema.** Aí eu peguei o contrato pelo estado. [...] Daí que eu cai por acaso no magistério (risos).*

*GF 70/ S: E vim trabalhar no técnico em agropecuária. Aí, no primeiro dia de aula, no primeiro dia que eu fui tomar posse, que foi X, o diretor era o professor X, eu fui na sala dele. Eu e o professor Y e **ele me disse que não tinha professor de tarde, se eu gostaria de dar aula e, de tarde, ele me botou a dar aula. (é mesmo?) Formado a machadinha. (risos) Talhado.** De tarde, ele me pediu, me deu os cadernos. Eu sai daqui às 10h da manhã e às 2 horas eu dei aula.[...] Sabe o que eu pensei naquela hora? Entre subir em cima de um trator e dar aula? Foi pra aula.*

Nessa situação, a formação pedagógica através dos Esquemas, além de uma exigência, legitima a pertença profissional desses sujeitos como professores, sendo que chegam a expressar que “nasceram” (GF 90) para profissão docente a partir do curso:

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ce/index.php/graduacao/peg-programa-especial-de-educacao-ead>>. Acesso em: jan. 2016.

*GF 70/ S: **Nossa, como ajudou. (E: 100%) Ainda mais nós que não tínhamos formação nenhuma.** Além de te preparar para aula, tu era obrigado a fazer a parte de didática, fazer planos de aula.*

*GF 90/ Mor: A minha vida profissional acabou me levando a professor foi meio do além, assim. Me formei em veterinária aqui dia 19 de julho de 81 e no dia 1º de agosto do mesmo ano, eu já estava em Sertão, trabalhando como professor. Surgiu a oportunidade e eu fui. Precisava de gente para trabalhar na minha área de estágio, que era gado leiteiro e acabei encarando lá como professor. (é...) Dois anos depois, fizemos o curso de licenciatura, promovido pelo MEC. [...] Bom voltando para o que mais interessa, acho que é a pergunta que tá pauta, **a questão da formação pedagógica. Eu, na verdade, fui incubado no dia 1º de agosto de 81, que eu nasci mesmo, tipo um ano e meio depois, quando eu fiz.***

Diante do questionamento sobre o modo como que essa formação colaborou no trabalho com os estudantes, a maioria ressalta a importância do desenvolvimento de didáticas e metodologias. A respeito dessa resposta, Martins (2008) problematiza o fato de a formação oferecida para professores ser de ordem instrumental e prática, oferecida por meio de técnicas de ensino e instrumentalização, meramente metodológicas. Consequentemente, os cursos de formação de professores resumiriam seus objetivos a propósitos instrumentais, não científicos.

*GF 90/ M.C: **Eu posso falar que me ajudou muito o curso de educação física na questão das didáticas, eu tive didática especial, didática geral, psicologia. Muita coisa assim, que a gente era ensinadinho como dar aula, até como ficar de frente para o aluno. Então, isso me ajudou muito.** Quando eu fiz a especialização, essa postura de estar em sala de aula e eu via, me lembro, que quando eu fiz anatomia, como eu ficava horrorizada com os professores da área da saúde (risos) eu observava, este cara não fez didática, tem que fazer. [...] Isso deu muita respaldo para dar aula e tal...*

*GF 90/C: **A importância de fazer este curso para mim foi no uso das metodologias adequadas para dar uma boa aula e também que eu gostei muito do curso foi aquelas disciplinas de psicologia da educação, história da educação, prática de estágio, didática, mas esse outro lado desse curso, principalmente história da educação, todas aquelas correntes de ensino.***

Pautado em Nóvoa (1999)<sup>53</sup>, Ferreira e Ribas (2014) alertam que a profissionalização deve superar a mera instrumentalização. Numa abordagem que defende a Pedagogia como ciência da Educação, Ferreira (2010) mostra que uma das imprecisões recorrentes sobre o entendimento da dimensão pedagógica do

<sup>53</sup> NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente.** NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 4.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 09-33.

trabalho dos professores é justamente a que a refere como sinônimo de metodologia ou didática. A autora (2010, p. 235) esclarece que “Pedagogia é a ciência; metodologia é uma escolha cotidiana feita por quem pensa o pedagógico; e a didática é a ação pedagógica em si, seu *modus operandi* e as concepções que a subsidiam”.

Os depoimentos anteriores e o a seguir demonstram que, mesmo quando querem se afastar dessa compreensão, há dificuldade de os professores especificarem o que seja o pedagógico, acabando por identificá-lo como sendo a dimensão “psicológica” da formação.

*GF 90/ Mon: O que eu percebi na fala da M., quando ela disse que fez a didática. A didática que, pelo menos eu tive, no esquema I na época, foi muito diferente, bem diferente. Primeiro que, em nenhum momento, foram nos dar as dicas do como agir em sala de aula, em nenhum momento, mais era a preocupação ... (C: **com o psicológico**) é, mais era a relação (concepções de educação)... . A gente fazia muito trabalho, tinha textos e coisas, mas nenhum professor durante o curso inteiro foi dizer: ó, vocês têm que fazer assim (nunca tive essa aula).*

Saviani (2012) explica que a Pedagogia é uma ciência prática, de modo que o entendimento mais frequente é de que ela seja a teoria e a Educação, a prática (BRANDÃO, 1995; GHIRALDELLI, 1995<sup>54</sup>). Diante disso, como ciência, a pedagogia precisa recorrer ao suporte de outras ciências que tratam de fatos superpostos à educação, a exemplo da psicologia. Essa situação, conforme Freitas (2012), dificulta na especificação de sua particularidade epistemológica e, com isso, tem levado a ciência pedagógica a se diluir nas outras ciências da educação. Nessa direção, Ferreira (2010, p. 236) argumenta que

[q]uanto ao objeto de estudo central, a Pedagogia tem a educação, esse fenômeno humano, portanto social, político, cultural, epistemológico, antropológico, filosófico, psicológico, enfim, um fenômeno que, para ser estudado, exige esforços conjugados de ciências diferentes associadas à Pedagogia. O fenômeno é do âmbito da Pedagogia; os estudos, os aportes teórico-metodológicos para estudá-lo podem incluir outras ciências, mas convocadas a partir da perspectiva da Pedagogia.

Essa discussão traz implicações importantes para a elaboração da pertença

<sup>54</sup> BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995. e GHIRALDELLI, P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

profissional do grupo, pois diante das especificidades de formação entre diferentes áreas, o pedagógico deveria ser a dimensão que articula esse coletivo de professores, como o depoimento a seguir sugere. Ao não se ter um horizonte comum a seguir, principalmente uma orientação elaborada coletivamente; o elo entre os professores esmaece:

*GF90/Mo: Com relação a essa outra pergunta da (reunião dos professores como um grupo) eu vejo hoje o elo não existe. Eu acho que a questão integração, ela zerou. Nós somos, assim, um conjunto de pessoas, mas nós temos, assim, é, pouco em comum. Nós temos uma formação superior em comum diferenciada e que, lógico, eu poderia fazer, ter centralidade daquilo que é comum entre nós, eu não sinto o pedagógico do colégio mais. Não sinto mais o pedagógico. Eu acho que essa questão do metodológico, do pedagógico, didático, precisa ser retomado para que a gente tenha uma unidade. Tu não tem como impor uma unidade como grupo, esse vínculo tem que ser criado a partir dessa metodologia. E eu acho que é o pedagógico que é o comum, como isso zerou, eu acho que ele não se completa. Eu sinto a escola hoje assim, ó, em termos pedagógicos, metodológicos, em branco. É o entendimento que eu tenho.*

Freitas (2012) argumenta que, se a relação da pedagogia com as disciplinas de referência, como a psicologia, já é difícil; não menos complicada é sua articulação com aquelas que tratam dos conteúdos específicos. Isso porque, segundo o autor (2012, p. 87) “difundiu-se a ideia de que o conhecimento do conteúdo é definidor para se estudar o ensino específico dessas disciplinas”. De acordo com esse posicionamento, não haveria a possibilidade de construir uma teoria pedagógica geral, mas didáticas específicas das disciplinas particulares. Porém, essa conclusão é formulada sob a busca de uma pedagogia geral, realmente inalcançável para uma ciência prática. Diferentemente da percepção, o que se pretende é a construção de “um corpo de categorias próprias do trabalho pedagógico geral” (FREITAS, 2012, p. 88).

De todo modo, entende-se que não há atividade individual desvinculada do processo social, do que se faz mister analisar como o debate social pode ser incorporado nas atividades no âmbito da educação formal, ou mais especificamente, no da atuação pedagógica de cada indivíduo em suas áreas próprias em relação com os outros sujeitos e com o contexto. Martins (2008, p. 120) alerta que “a dicotomia entre específico e geral, em educação, é o mesmo que dissocia educação de política, advogando que a educação é uma prática social neutra, desvinculada de

processos sociais mais amplos”. Como consequência disso, conforme o autor (Ibid.), há o mascaramento da potencialidade revolucionária da coletividade.

A categoria marxiana da mediação contribui no desobscurecimento dessas relações entre o singular e o geral. Cheptulin (1982) esclarece que, entre essas duas instâncias, há o particular que “é a unidade do singular e do geral” (p. 195). Nesse caso, as disciplinas ultrapassam sua singularidade e isolamento, assim como os professores, na relação mediada pelo particular, que se consubstancia como expressão das relações concretas que remetem um fenômeno a outro. Em outras palavras, o particular revela-se como dialeticamente como visão historicizada do objeto singular, como objetivação da realidade (CIAVATTA, 2009), ou seja, “o particular é a própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo” (CHEPTULIN, 1982, p. 195).

O discurso abaixo expressa que seria o pedagógico o responsável pela integração entre singular e geral no grupo de professores e de suas área de formação, ressaltando novamente a necessidade da definição de uma abordagem pedagógica comum no Colégio Politécnico da UFSM.

*GF 90/ Mo: Mesmo numa pedagogia tradicional, nós tínhamos muito mais em comum. Eu não sou contra a pedagogia tradicional e nem contra a tecnicista [...], pior do que não ter, aliás, (sobreposição de vozes) pior que não ter uma fixa, em definir um modelo, é não ter o modelo. Eu acho, porque daí tu não tem uma referência. É, quer dizer, burocraticamente as coisas existem, mas eu não sinto isso, eu não sou parte disso. eu... tenho um compromisso comigo, em atender, tem que fazer o melhor, mas eu não me vejo harmonizado com o grupo (M.: Eu também. )*

O sujeito expressa a necessidade de elaboração de uma orientação pedagógica no Colégio Politécnico da UFSM, seja tradicional ou tecnicista, indicando que qualquer uma seria melhor que a ausência de uma referência na busca pela unidade do grupo de professores. De forma simplificada, Saviani (2013, p. 382) explica comparativamente as abordagens tradicional e tecnicista, mencionadas pelo professor; indicando a ênfase que uma e outra atribuem à gestão, aos professores, ao conteúdo, aos estudantes:

*Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; [...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária,*

relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia de eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da intervenção.

Diante dessa comparação, Duarte (2012, p. 56) hipotetiza que a questão central da pedagogia não estaria “nas relações entre professor e aluno ou dos alunos com os outros, mas sim nas relações que professor e alunos estabelecem com os produtos intelectuais da prática social humana em sua totalidade”. A fim de que estas relações se estabeleçam, Ferreira e Ribas (2015, p. 85) destacam que os professores precisam de mais tempo para produzir conhecimento de sua profissão criticamente e que, para isso, é importante que, “dentro da escola, esses tempos e esses espaços de aprender a profissão e o trabalho dos professores sejam elaborados”. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar (FERREIRA, 2008, p.177).

Ao encontro, os professores ressaltam a necessidade de mais espaços regulares de formação coletiva dentro da escola, do que poderia resultar numa concepção articulada do pedagógico e, assim, da pertença ao grupo de trabalho, à escola, à profissão:

*GF 2000/B: **Eu acho que nós teríamos que ter mais esses momentos de encontros pedagógicos. E isso aqui na escola faz falta, né!** Não sei se tu, eu estou sendo sincera. Eu sinto muita falta de que a gente, só que o pessoal acha que é frescura, como disse o J. Nós já tivemos alguns encontros, lembra uns anos atrás, né? Só que eu acharia bem importante, a gente ter alguma coisa a mais. Eventualmente, duas vezes por ano. Nem que a gente pare as aulas, né, no momento de nós participarmos que se faça isso, né.*

*GF 2000/ Mi: **Eu acho importante esse encontro coletivo desse grupo que está aqui. Este momento é muito rico e também que tu tá falando de formação. Esses momentos de formação, são momentos muito ricos na vida da gente, eles são, na minha análise. E isso faz... por exemplo, até o próprio pertencimento a este grupo.** (B: Sim, com certeza.) Não é só... a gente evolui em muitos aspectos que agora eu não vou detalhar, mas que é necessário, é. [...]quando o pessoal menciona isso, eu vejo que é uma aspiração coletiva, eu vejo que a gente tem necessidade de se encontrar, de conversar, de discutir, né, as questões do nosso fazer. Então, quando aparece isso. Quando tu fala, ah, foi promovido um evento, mas vai quem pode, vai meia dúzia, não que todos vão. Eu, por exemplo, não participei desse evento que foi promovido agora, porque não deu. Mas se tu para a instituição uma semana, dois dias, todo mundo vai, a maioria*

*gosta. Com certeza, a maioria gosta e sente necessidade e faz bem. Eu estou felicíssima de estar aqui discutindo. Que pena que não está todo mundo.*

Percebe-se, no segundo depoimento, a análise de que os grupos organizados para elaboração de dados desta pesquisa constituíram-se em espaços de formação e condição para elaboração de pertença. Para Saviani (2012), a formação implica tomada de consciência, do que se pode confirmar a concepção desse sujeito. Todos os professores possuem percepções sobre o que seja o pedagógico, assim como uma atuação pedagógica, mas esses sentidos se encontram dispersos, tendo sido os grupos uma possibilidade de eles se encontrarem. Nóvoa (1999) destaca que normalmente os professores não falam sobre si e sobre o que vivenciam, dando-se o lugar de quem apenas ouve ou estuda. Nos grupos focais e mais especificamente no grupo de interlocução, criaram-se condições para que os sujeitos expressassem suas concepções que evidenciaram o movimento de contradições entre os princípios e critérios estabelecidos pelos próprios sujeitos e aqueles elaborados sob mediação de uma perspectiva ideológica dominante.

Vázquez (2011) argumenta que a práxis somente se efetiva através de um fim previamente traçado e que o conjunto de projetos individuais não resulta em práxis coletiva. Essa argumentação é desenvolvida pelo filósofo em termos de práxis intencional e não intencional. Sob essa perspectiva, a práxis intencional de cada professor, pautada em seus projetos individuais, resulta em uma práxis não intencional no coletivo, já que seus objetivos são dispersados nos objetivos variados dos outros projetos, não configurando o resultado visado previamente. Nas palavras de Vázquez (2011, p. 345):

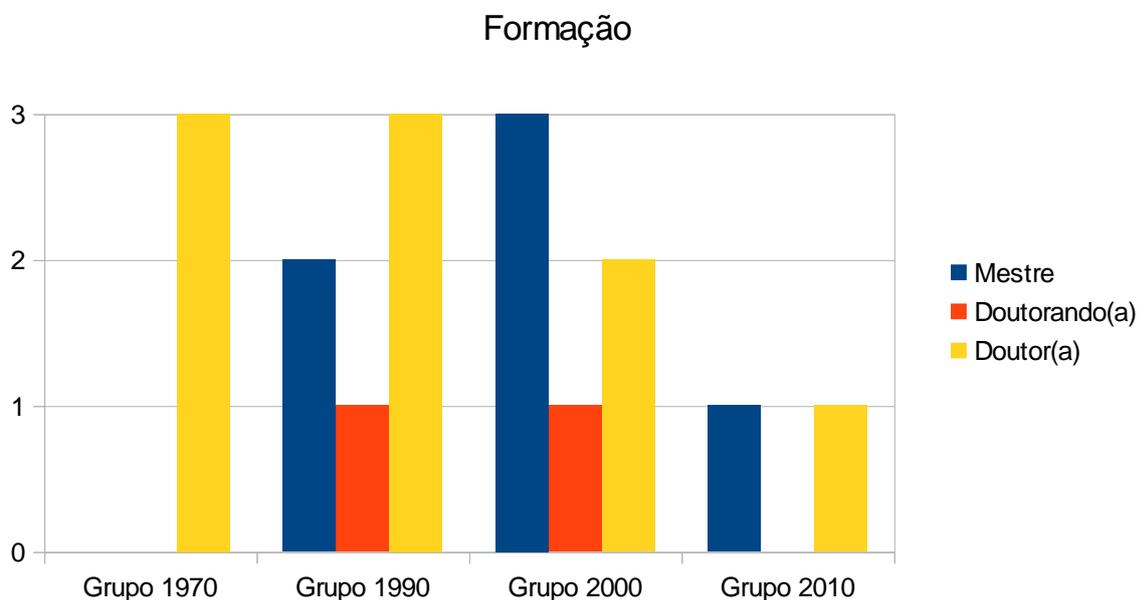
[Nesse sentido, se fala de uma práxis não intencional que pressupõe necessariamente a conjunção de uma multidão de práxis particulares intencionais. Essas práxis intencionais desembocam em um resultado ou produto que não pode ser imputado a uma consciência ou a uma vontade. Temos assim uma práxis não intencional de sujeitos que atuam conscientemente.

Por isso, sem se desvincular da formação específica, é fundamental que o processo de formação de professores esteja voltado à realidade concreta e a um projeto pedagógico previamente elaborado em conjunto. Segundo Ferreira e Ribas (2015), a consonância do pedagógico com a realidade no qual ele se produz leva-o

a assumir diferentes formas. Porém, não se deve confundir o projeto individual dos professores com projetos isolados, já que é “dialeticamente construído entre o individual e o coletivo, referendando-se consubstanciando-se coletivamente” (FERREIRA RIBAS, 2015, p. 100) e, somente dessa forma, assume sua particularidade e transforma-se em práxis.

Nesse viés, uma dimensão importante a ser analisada nos processos formativos de professores se refere à busca por cursos de pós-graduação. Percebe-se nos discursos dos professores mais recentes, ingressos entre 2000 e 2010, o privilégio pela busca dessa formação em detrimento da pedagógica, diferentemente dos professores das décadas anteriores. Isso se deve ao modo como a carreira foi se transformando. A partir de 2000, a maioria dos editais passa a exigir titulação mínima de mestrado ou, pelo menos, fazer com que essa formação apresentasse pontuação relevante nas seleções públicas também para professores da carreira do EBTT<sup>55</sup>. O Gráfico 4, a seguir, ilustra a condição dos sujeitos desta pesquisa quanto à formação em pós-graduação:

Gráfico 4 – Formação dos professores em nível de pós-graduação.



Fonte: Grupos Focais (2015).

<sup>55</sup> Em relação à qualificação, contrastando com o Magistério Superior, em que mais de 70% são doutores, no EBTT são apenas próximo de 18%. Considerando mestres e doutores, enquanto o Magistério Superior chega a quase 100%, no EBTT são pouco mais de 50% (Fonte: PROIFES, 2014, p. 7).

O excerto a seguir demonstra que a professora considera interessante a progressão salarial pela valorização de título obtido em cursos de pós-graduação. Porém, denuncia, como uma das faces negativas desse processo, o fato de os professores federais terem dificuldade de ingresso nesses cursos pelo entendimento generalizado, mas muitas vezes equivocado, de que os procuram apenas pelo retorno financeiro que o título resultante pode trazer:

*GF 2010/ M.B: Por um lado, eu acho muito bom assim. Acho que tem que ter esse incentivo. Por outro lado, eu me sinto assim, desde que eu era técnica, sabe. Eu procurei mestrado e as pessoas diziam, tu só quer aumento. Na verdade, não era aquilo. Eu tinha vontade de fazer mestrado para ser professora. Né, claro que não era para atuar no meu setor. Claro se for falar, o mestrado para os técnico-administrativo não serve para nada, eu já ouvi falar muito isso. Sabe, não serve para nada. [...] mas assim eu vejo que o incentivo tem isso. Por um lado, é bom, ele motiva as pessoas a terem a formação, mas, por outro lado, ele cria uma resistência às pessoas entrarem, porque quem está avaliando lá para ti entrar no mestrado, para entrar num doutorado, tem sempre aquela imagem que tu quer entrar por causa do dinheiro, tu não quer entrar para se formar, tu quer entrar por causa do dinheiro. Então, é preferível dar para alguém que não tá trabalhando na docência, que não tá na universidade, que não tem um plano de carreira, do que para alguém que tem um plano de carreira. Eu sinto muito isso.*

Esse “aumento” mencionado refere-se à Retribuição por Titulação - RT, que é uma gratificação em conformidade com a jornada de trabalho, classe nível e titulação dos professores. Essa retribuição passou a fazer parte dos planos de carreiras dos professores do EBTT após a inflexão que essa carreira sofre em conformidade com a Carreira do Magistério Superior, através da Lei nº 11.784, de 22/09/2008. A RT corresponde a uma elevação salarial conforme os níveis de especialização; mestrado e doutorado. Embora não se possa generalizar, como os discursos apontam; nos grupos focais, os professores problematizaram que essa gratificação tem levado muitos professores a buscarem por cursos de pós-graduação indiscriminadamente, sem que esses cursos estejam sequer em consonância com sua formação inicial, tampouco com o trabalho de um professor em uma escola de educação profissional.

*GF 2010/C: Aí tu pensa até que ponto vale a pena, precisa, um professor de nível técnico ter um doutorado, entende? Porque o que eu vejo é que muita gente, até aqui no Politécnico, está correndo atrás do título de doutor onde consegue se encaixar, vai lá e faz o doutorado; sem ser a tua área, há, áreas totalmente distintas, só para*

**pegar o título para ter uma progressão, tipo diferente de mim e de outros, eu escolhi aquela área porque eu aprendi a gostar daquela área, entende?** Graças a Deus, dentro da minha dificuldade de vida, eu ainda tive essa opção. Escolhi essa ou aquela porque eu gostava daquilo, eu amava, aprendi a gostar. Eu vejo que assim essa questão da progressão, do mestrado, do doutorado, até nem tanto do mestrado, mas do doutorado, **tem gente dando tiro para tudo que é lado, sabe. Onde é aceito, tu vai, sabe. Que retorno tu pensa que isso traz para a sociedade? Porque isso tem um custo, embora a pessoa não esteja pagando, porque aqui teoricamente tu não paga para pós-graduação, que retorno tu vai ter, que diferença tem um professor com doutorado para dar aula no ensino técnico, sendo que ali tu pode ir só até (um limite) um limite no conhecimento, sabe. Então, que eu vou dizer, na prática é bom para gente, aumenta teu salário, quem tem mestrado, quem tem doutorado, mas, eu tenho os meus poréns.**

Outros sujeitos (GF 90, GI) também questionaram a progressão salarial dos professores do EBTT por titulação, argumentando que a relação entre a atuação como professor de ensino técnico e a realização de doutorado, particularmente; é, na maioria das vezes, negativa; já que os professores não conseguem adequar essa formação acadêmica à atuação em cursos profissionalizantes de nível técnico.

*GF 90/ Mon: **Eu só vejo uma dificuldade. Que já foi até salientado aqui, que é essa exigência de nem sempre os concursos abrem exigindo doutorado, mas quem tem doutorado acaba somando mais pontos e aí acaba ficando nos primeiros lugares. E aí, a minha experiência de estar em sala de aula, fazendo esse curso, eu vejo lá os colegas novos, aquele pique, aquela loucura, eles estão toda hora fazendo artigos, para levar para cá, para lá; pesquisando, correndo, (seminário, congresso) eles têm uma visão tão diferente, como é que eles vão chegar num colégio, que é para dar uma aula num curso técnico, e conseguir entender isso. Eu acho bem complicado, é bastante complicado. E aquela cobrança de pesquisar, e isso a gente, sabe, está acontecendo muito nos institutos e em outros locais, que o pessoal está entrando, parece, com essa visão, que a preocupação maior é fazer pesquisa.***

*GF 90/ Mo: **E nós aqui, os doutores, a tua tese é uma fatia, uma metade de uma fatia, e sabe tudo. Mas o que é isso? Depois vai para uma sala de aula de um curso técnico, e o da graduação e querem que os alunos trabalhem só os textos que tu viu no pós-doc. (risos) Mas que despreparo! Isso que é a falta da metodologia, é a falta da didática, porque daí tu reafirma aquele saber, que é só meu acho que sabe.***

*GI/ Mor: [...] Às vezes é um bom professor. Vai fazer doutorado naquela coisinha que ele gosta e ele só fala daquilo. **Pode desqualificar totalmente o professor.***

Araújo e Cattani (s/d) observaram que o movimento de qualificação dos professores das universidades brasileiras através da pós-graduação apresenta duas fases distintas. Na primeira, foram chamados, aos cursos de pós-graduação,

docentes já no exercício profissional, como foi o caso dos professores ingressos nas décadas de 1970 e 1990:

*GF 70/ S: **E outra coisa, eu fiz o mestrado, o doutorado, dois cursos superiores e sempre dando aula. Nunca fui dispensado para fazer nada. Assim, dispensado total, ó, vai fazer teu curso, vai ficar 4 anos fora e volta, então seria isso. Algumas coisas a gente tem que se orgulhar, né.***

*GF 90/ M.J: **Como ela comentou aqui, o interessante é tu fazer um mestrado, eu não me arrependo de ter feito mestrado na idade que eu estava [...] porque foi muito mais prazeroso, eu tinha muito mais vontade de crescer do que se tivesse feito logo que terminei a graduação. Não teria aproveitado da maneira que eu aproveitei. Entende? As inovações, as coisas novas, tu muda. Tudo muda. Tu sai daquele marasmo ali, né. (M.C: e o ensino era diferente) Era diferente.***

A segunda, de acordo com os autores (ARAUJO; CATTANI, s/d) traz um perfil novo de pós-graduandos, em um contingente expressivo que se dedica exclusivamente ao curso e somente ingressa no mundo do trabalho após a titulação. Alguns sujeitos problematizaram sobre o fato de que esse tipo de percurso faz com que o professor reproduza no seu trabalho com os estudantes o viés acadêmico de sua formação em pós-graduação, com focada na teoria, com desprivilégio da prática.

*GF 90/ Mor: **Nós estamos recebendo gente pronta. Antigamente nós tínhamos que entrar para dar aula e depois tínhamos que estudar, fazer especialização. Muita gente desses aí, dos 80, não vão ter essa história para contar aqui. Se perguntar como é que foi tua vida de profissional? Não, eu fiz graduação, mestrado e doutorado, e nós fizemos toda essa caminhada trabalhando. [...] sabe, um pessoal que parece que chegou pronto, não precisa de mais nada e que vai dar minhas aulas.[...] os melhores alunos então ficaram professores. Estão se aposentando tudo agora. Mas eram técnicos em agropecuária só que viraram professores, mas eram bons professores. O cara passava realmente a questão prática, teoria também, provavelmente, mas aprender a fazer fazendo, que era o lema, e é o lema do ensino técnico. Agora é desse jeito, vai lá, faz um monte de powerpoint. Esses dias, um rapaz X assumiu ali a parte de gado leiteiro, mandou vender as vacas. Tu pode vender essas vacas aí, que não vai precisar. Bom, mas e as aulas? (computador) Como é que tu vai (risos e sobreposição de vozes) No mestrado e no doutorado, ainda eu admito tu fazer isso, mas os técnicos? Técnico tem que saber pegar o serviço.***

O discurso expressa que esse desencontro entre teoria e prática resulta na desarticulação da práxis, revelada no binômio professor e pesquisador como dimensões diferentes do trabalho dos professores. Como se pode observar no fragmento, o sujeito acaba por considerar que aqueles professores que atuavam nos

cursos técnicos sem formação, seja pedagógica, seja acadêmica; eram melhores professores que os que tinham devido ao privilégio que concediam à prática, conforme o depoimento a seguir confirma.

***GI/E: Eu acho que inicialmente tu tem que ser professor, tu vai te associar como pesquisador e tu tem que ter didática para passar aquilo que tu aprendeu. A expectativa que nós tínhamos com um doutorado para dar aula, nós achávamos que íamos aprender o mundo, aí tem um outro amigo que voltou do mestrado e [...] transmitiu para nós, zero. Chegava no quadro e dava aula, enchia o quadro, enchia o quadro, ninguém copiava, sabe por quê? Porque na outra aula, ele chegaria e apagaria todo quadro e falava vocês esquecem aquilo, eu me enganei um pouquinho. Aí ele começava tudo de novo. Ele passou um semestre apagando o que ele deu, e não deu nada. (corrigindo o que foi dado. Esse era o mestre! Nossa! (sobreposição de vozes) Isso que eu estou dizendo para vocês que é bem diferente de ser pesquisador.***

Saviani (1996) ressalta que há diferenças entre os objetivos do cientista e do professor, sendo que o primeiro está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência e o segundo está mais interessado em fazer progredir o estudante. “O professor vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno; enquanto para o cientista o conhecimento é um fim, trata-se de descobrir novos conhecimentos na sua área de atuação” (SAVIANI, 1996, p. 19). De todo modo busca-se que o trabalho dos professores como profissão articule as dimensão de pesquisa e ensino, teoria e prática, resultando na práxis pedagógica (FERREIRA, RIBAS, 2015). Principalmente porque o afastamento dessas dimensões culmina na cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual que, segundo Freitas (2012), é um dos elementos principais na reprodução da divisão do trabalho.

Os depoimentos também enfatizam o foco dado à prática nos cursos técnicos, na clara divisão entre teoria e prática. O encontro da formação acadêmica do professor, pautada em teoria, entra em tensão com a pretensa formação técnica do estudante, baseada na prática. Nesse ponto, retoma-se a discussão realizado anteriormente que indica que tal cisão fortalece a desigualdade de oferta de educação que se apresenta na divisão entre “ensino acadêmico e profissional, planejados, grosso modo, para conduzir os jovens, respectivamente, a postos de trabalho de gravata ou de macacão – de colarinho branco ou azul, se prefere” (ENQUITA, 1989, p. 199-200). O pilar aprender *fazendo*, destacado pelo professor como sendo o objetivo dos cursos técnicos, legítima, como já se discutiu, uma

proposta de educação em que o conhecimento se vincula ao pragmatismo, na formação de “mão de obra”. Nóvoa problematiza que essa é a forma mais eficiente de a escola vincular-se com os processos de acumulação do capital. Segundo o autor,

[a] classe operária será incapaz de ser autônoma não só por não controlar a posse dos meios de produção que estão em mão de poucos, mas por não ter acesso à ciência e à tecnologia, por não ser “intelectual”, qualificada e ser apenas eficiente manipuladora da técnica. [...] A estrutura de ensino existente é um dos mecanismos para separar o trabalhador das forças produtivas. O capital faz de tudo para que o homem de ciência e o operário produtivo estejam completamente separados. A escola forma aquele negando ao trabalhador a possibilidade de criar seu saber no processo produtivo (2011, p. 170-171).

Nessa situação, a atividade dos professores apresenta-se como articulada às demandas do capitalismo, já que se torna intermediária entre os estudantes e o conhecimento no propósito de formação de força de trabalho. Portanto, é interessante para o capital que a formação dos professores também esteja vinculada a esse propósito (FRIZZO, 2015). Em artigo em que problematiza a necessidade urgente da radicalização da teoria pedagógica nestes tempos de crise do capital e transformações no trabalho, Frizzo (2015) mostra que, conforme esse “empiricismo pragmático”, a formação dos professores passa a ser entendida como um processo individual de aquisição de habilidades e competências, como se evidenciou na discussão sobre pertença profissional<sup>56</sup>:

[...] a noção de prática se resume à ação do sujeito, à subjetividade individual na ação entre distinção entre teoria e prática utilitária cotidiana e a prática social, em sua totalidade, adquire uma primazia da primeira sobre a segunda. [...] Opera-se um deslocamento para a individualidade reflexiva em detrimento da coletividade dos processos educacionais e fundamentos científicos da educação na elaboração de teorias explicativas do real (Ibid., p.162).

No âmbito dessa discussão, no período de realização desta pesquisa, estava no auge a discussão sobre o RSC – Reconhecimento de Saberes e Competência, que foi instituído pela Lei nº 12.772/2012, e que foi implementado para os professores da carreira do EBTT na Universidade Federal de Santa Maria através da resolução nº 014/2015 durante o processo de elaboração de dados desta pesquisa.

---

<sup>56</sup> Particularmente no capítulo 4.

A Lei nº 12.772 (BRASIL, 2012), sancionada pela presidenta da República, Dilma Rousseff, dispõe, entre outros fatores, sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior (de que trata a Lei nº 7.596, de 10/04/87); sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal (de que trata a Lei nº 11.784, de 22/09/2008) (BRASIL, 2008).

Através do RSC, a Lei nº 12.772 prevê que os professores obtenham um título imediatamente acima daquele que possui (BRASIL, 2012). Dessa forma, um professor graduado, por exemplo, pode pleitear a RT de especialista, referente ao RSC I, e assim, sucessivamente. Cada instituição tem autonomia sobre os critérios para obtenção do Reconhecimento, porém devem contemplar as exigências do Art. 8º da Resolução nº 1/2014 do CPRSC, o qual prevê a valorização da experiência profissional, a participação em programas institucionais e/ou em projetos de pesquisa e/ou extensão e/ou inovação do docente de acordo com o. As atividades de docência e de orientações devem ser contempladas em todos os níveis de RSC do regulamento interno em atendimento ao §2º do Art. 2º da Resolução nº 1/2014 do CPRSC. O processo é avaliado por um professor interno e dois externos à instituição.

O RSC apresenta consonância com Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), que, no item 7, relativo à Educação Tecnológica e Formação Profissional, propõe-se a “modificar as normas atuais que regulamentam a formação de pessoal docente para essa modalidade de ensino, de forma a aproveitar e valorizar a experiência profissional dos formadores” (PNE, meta 7). A meta encontra consonância com os discursos dos sujeitos sobre a necessidade de formas de progressão diferenciadas em relação aos “professores da graduação” (Magistério Superior), visto a especificidade do trabalho nas diferentes carreiras.

**GF 90/Mo: Na nossa carreira, eu acho que tinha que ser diferente. Aí entra a questão que é a forma que nos somos avaliados, tem que ter um olhar diferente para esse professor do técnico, enfim, é diferente a realidade da graduação, tá toda hora em banca, toda hora, faz parte do trabalho dele, nós tem que ser quase com uma coisa a mais que tem que cumprir. Sim.**

GF 90/Mor: **Na carreira do ensino superior, tu entra e já tem planeamento para sair para fazer mestrado, para fazer doutorado, se não tiver, né. Na nossa carreira, nunca teve isso**, tanto é que eu tive que vir para Santa Maria tentar uma seleção para cá, para fazer mestrado. O diretor de lá não ia me liberar nunca [...] pois se me liberar, vai ter que liberar os outros, e daí? Então **não era uma prática comum. Aí chegava a hora que o trabalho, vinha trabalho, trabalho, aí, os que fizeram cursos são os que ganham mais e os que trabalham feito uns [...]**, se preocupou com **gestão (acho que é uma dívida)** (sobreposição de vozes) Mas aí não tem como!

Os sujeitos analisam o RSC como uma forma de contemplar o percurso profissional dos professores mais antigos que se dedicaram ao trabalho de gestão e ensino em detrimento de sua formação em nível de pós-graduação. A licença para formação, por exemplo, apesar de ser um direito desde 1990 (Lei nº 8112/90), incluía restrições superadas pela Lei nº 12.772/12, como cumprimento de tempo de serviço mínimo (3 anos para mestrado e 4 anos para doutorado); a não possibilidade para professores em estágio probatório e a condição de que 1/3 dos professores poderiam se afastar, o que seria um número muito pequeno relativamente ao grupo atuante (BRASIL, 2012). Incluem-se também aspectos subjetivos, revelados nos discursos, como o comprometimento com o trabalho na escola, e a dificuldade de acesso aos cursos de pós-graduação. Diante desse quadro, a lei viria a compensar esses professores mais antigos quanto ao trabalho desenvolvido nas instituições federais de educação.

Essa é a também a justificativa apresentada pelo PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior, elaboradora da proposta que se transformou na Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

Proposta que atribui um novo significado à história dos professores que dedicaram suas vidas ao Ensino Básico, Técnico e Tecnológico em determinado contexto histórico de dedicação à instituição em um período que não havia uma carreira com estrutura adequada, programas de incentivos à qualificação, concursos públicos para recomposição de professores do quadro, etc. Porém, dada a importância dos avanços obtidos nesta negociação, essa valorização é reconhecida para os professores da carreira do EBTT (PROIFES, 2014, p. 5).

Nesse sentido, os sujeitos não consideram positivo o fato de a normativa se estender para todos os professores, independente do tempo de atuação, já que esses “saberes e competências” deveriam ser desenvolvidos em relação ao trabalho como professores no Politécnico.

GF 90/ Mor: Isso, **acho que é uma coisa muito justa. Tem um grave defeito de origem na lei. A lei estabeleceu um tempo de serviço. Uns 15 anos de serviço.**

GF 2000/ J: **Todos esses professores que estão há tanto tempo aqui (o M.) Porque eles teriam, eu acho que nós, mais novinhos, a gente teve outras oportunidades para fazer** (é outra realidade, né). Talvez tenha algumas coisinhas para corrigir, mas o RSC veio bem para nós.

GF 2000/ CA: Também concordo nessa questão De repente, a maneira como foi feita facilitou. **Acho que, de repente, tinha que ter algumas regrinhas a mais, para aquela pessoa que está começando hoje, ela ganhou muito fácil. Deveria ter um pouquinho mais de casa, um pouquinho mais de experiência,** porque agora, eu estive olhando, tem pessoas que terminaram o mestrado no ano passado, *eles não têm nenhuma vivência ainda em sala de aula, não tem aquela experiência docente e já estão ganhando RSC!* é a lei deixou, é um direito deles, beleza, tem que aproveitar, mas, na minha opinião, é que, de repente, deveria ter sido um pouquinho mais regrado, de não ser algo tão fácil de conseguir, (J: **é só colocar dez anos de exercício federal, dez anos de magistério**) Isso, dez anos dentro do ensino federal, algo assim, (J: dez anos de docência no técnico) Sei lá, algum critério nesse sentido, porque ficou fácil. Tem gente que chegou ontem aqui e já está encaminhando (B: é verdade) nesse sentido. Mas é válido, principalmente para quem precisa. Eu acho que é um reconhecimento. (J: nós do Politécnico, estamos no olho do furacão, agora tem gente aí que está muito longe).

Vale destacar que, inicialmente, o SINASEFE posicionou-se contra essa gratificação que, no começo da discussão, foi nominada como Certificação de Conhecimento Tecnológico (CCT). O argumento seria que essa certificação constituiria fator de desmotivação à qualificação dos professores dos institutos federais e de enfraquecimento da necessidade de uma política permanente de capacitação. Tal gratificação não é concedida aos aposentados, aumentando a disparidade em relação aos ativos. No entanto, as perdas salariais e a dificuldade de capacitação foram dois dos principais fatores que fizeram com que essa RT fosse amplamente aceita pelos professores e hoje é uma luta deste sindicato para estender o benefício também aos servidores técnico-administrativos<sup>57</sup>. Ao encontro da posição inicial do SINASEFE, o professor considera que a política não estimula os professores a buscarem formação:

*GI/ E: **Eu continuo achando que é um tiro no pé. (M). Eles têm que incentivar que as pessoas façam a coisa, agora: reconhecer? Era justamente a ideia da lei, eu que sou velho, o M. que é velho, se lembra, é exatamente isso. É que, naquela época, nós, velhos, não tínhamos oportunidade de sair, diferentemente, daquela gente. Agora querem transformar isso em universal? É uma burrice do mundo! (sobreposição de***

57

Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br/v3/>>. Acesso em: jan. 2016.

*vozes) e isso quando o governo se der conta, ele vai achatar os nossos salários. Este é o tiro no pé perfeito. Eu não gosto de falar disso, porque as pessoas dizem ó, porque tu fez doutorado, não é por isso. É que a ideia inicial era uma coisa, a gente que participou disso sabe disso, e atualmente não se justifica. Eu tenho um filho que acabou de fazer mestrado anteontem e vai requisitar para doutor. Mas como? Eu que estou mandando ele fazer doutorado. Ele tem que crescer. Tu entende? Mas ele vai ser atendido, ganha como doutor. Então é um tiro no pé. (M: a questão do tempo de serviço.) Com o passar dos anos, vocês vão ver que é um tiro no pé.*

O ANDES-SN também se posiciona criticamente em relação ao RSC, considerando a política uma falácia, já que entende “que o que está por trás do RSC, porém, é a ideia de que os professores EBTT não precisam dar continuidade aos seus estudos. O RSC, portanto, dificulta e desestimula o professor a dar seguimento à sua formação acadêmica e cria obstáculos para que seja alcançado o topo da carreira.”<sup>58</sup> Isso porque atualmente para se alcançar a posição de professor titular, no topo da carreira do EBTT, é necessário o título de doutor. Diante desses impasses, ambos os sindicatos buscam, através da unificação das carreiras, também a eliminação da progressão por RT, diferentemente do que propõe o governo e o PROIFES.

De todo modo, a própria denominação da proposta aponta para sua relação com a pedagogia dos saberes e competências e em sintonia com aspectos da reforma educacional expressos nos pilares do Relatório Delors (1998). Em artigo já discutido, a partir da análise de onze trabalhos que tratam da profissionalização dos professores sob o viés dos saberes e competências; Puentes, Aquino e Neto (2009) concluíram que todos têm em comum a perspectiva que os considera como formas de “pôr em prática a profissão de professor”, a qual deve estar pautada no tripé saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Além da ênfase na prática em si, os fundamentos indicam a formação como responsabilidade individual dos professores, transformando-os em empreendedores de si, ao encontro do discurso ideológico da empregabilidade. Diferentemente, considera-se que se tornar profissional significa mais que competências, requer também a integração entre um grupo de trabalhadores, cuja característica comum é o objeto de trabalho, no caso, o conhecimento (FERREIRA, 2007). Nesse sentido, uma professora, prestes a se aposentar, afirma considerar “imoral” realizar

---

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/portal-busca-geral.andes>. Acesso em: jan. 2016.

doutorado neste ponto da carreira, pois essa formação não repercutiria em seu trabalho, como acredita que deveria ser.

GF 2000/Mi: E quem fez doutorado, felizmente. Porque olha o que eu ganho dum doutorado, o que tu cresce, o que a instituição cresce, né. O teu colega cresce interagindo contigo. Eu tenho a dimensão dum doutorado. Eu acho assim que não dá nem para dizer! Uma pessoa que passou pelo doutorado dizer isso, olha, eu fico ... **é claro, eu sei que a gente precisa do dinheiro, mas a experiência que te vale [...] Te qualificar para o trabalho, como gente, como tudo, tu melhora, tu tem outra visão. Hoje eu poderia fazer, mas eu acho até imoral, eu já pronta para me aposentar, né, ter feito, fazer um doutorado, só para obter a remuneração? Aí termino e me aposento. Eu acho que o objetivo do doutorado é realmente reverter, claro, reverter essa qualificação que tu tem no trabalho!** Compartilhar com teus alunos, com a instituição, né, esse retorno. *Eu acho imoral, da minha parte, meu juízo, eu sair para um doutorado. Eu sei que eu preciso sobreviver, eu preciso garantir a minha aposentadoria que é um momento, né, que o professor mais precisa quando já está aposentado, a gente sabe que todo mundo vai chegar lá, se Deus quiser, e vai precisar de um salário mais digno, né.*

Sobre a necessária relação entre teoria e prática no trabalho pelos professores, Nunes (2008) alerta para o fato de que a centralização no trabalho individual e imediato dos professores pode restringir a melhoria de ensino, na medida em que o professor não se preocupa com as variáveis que compõem o contexto no qual ele e seus alunos estão inseridos. Na supervalorização da prática, segundo a autora (NUNES, 2008), muitos professores chegam a considerar o instinto e a experiência em sala de aula como principais fontes do conhecimento. Nos grupos, foram encontrados muitos sentidos subjetivos de constituição do trabalho dos professores, como características afetivas e emocionais, até mesmo relacionando-a à vocação:

GF 90/B: [...] **Eu nunca tive medo de me expor, né. Inclusive como eu já tinha dado aula antes (risos) [...] Como eu tinha dado aula antes sem ter tido esse curso, sem ter nenhuma noção de didática, ou sei lá o que, eu acho que eu tinha me saído bem, né, então para trabalhar com alunos, eu dizia assim será que eu tenho que aprender alguma coisa a mais, como será que eu estou trabalhando, como um professor deve agir nessa parte pedagógica, eu acho que a grande maioria dos meus colegas também não tem essa formação tão forte, né. Eu acho, minha opinião. (não interessante)**

GF 2000/J: **Minha vocação, se é que dá pra dizer assim, docente, ela nasceu, é muito engraçado, ela nasceu muito antes da profissão docente, eu acho que eu fui um professor formado na igreja. Eu sempre me expressava muito bem, eu aprendi a ler muito rápido e aquilo fazia com que eu era sempre chamado a ler, tanto em hora cívica, como em leitura da**

*missa, pediam para eu ler. Então eu me acostumei muito rápido com a exposição, com o púlpito, eu nunca tive vergonha de exposição. [...] Então, todo mundo acha que pode ser professor. Professor não é coisa para todo mundo, assim como médico, como mecânico, como desentupidor (M: é) de latrina não é para todo mundo; professor também não é. Tem que ter algumas habilidades para entrar na sala de aula, tem que gostar de gente, tem que ter um saco de filó desse tamanho porque o aluno te incomoda quando quer. Tu tem... Se tu não gosta de gente, tchê, não vai para sala de aula, lá tem gente. (C: isso, concordo plenamente). Tem gente que não gosta de dar aula, porque não gosta de gente, porque não consegue conviver com colega! (sobreposição de vozes) Parece que estão o tempo todo com um guarda-chuva, abriu e engoliu (risos) um guarda-chuva (C: enche um ônibus). Aqui não é lugar disso, né. Aqui é um templo de educação. (de compartilhar, né). É, de compartilhar. (grifos nossos)*

Gostar de gente, ser paciente, ter boa oratória, ser comunicativo são características importantes no trabalho com os estudantes, mas não podem se esgotar em si visto o papel político dos professores na sociedade. Nesse caso, vale retomar o argumento de Marx (1999), apresentado nas teses críticas a Feurbach, de que “o educador também precisa ser educado”. Urge a necessidade de se distanciar o trabalho dos professores de concepções pragmáticas, imediatistas, vocacionadas, que apagam sentidos e significados históricos que poderiam vir a ter as múltiplas relações humano-sociais. “Evidencia-se a necessidade de retomada de uma teoria e de uma crítica que apreendam em suas determinações concretas a teoria do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo” (GARCIA, 2015, p. 114) e que possam, por isso, transformar. Os professores reivindicam a necessidade de uma teoria que fundamente seu trabalho pedagógico:

*GF 90/ M. C.: Eu acho que isso volta aos cursos de formação. Eu acho que cada curso tem essa característica de ser muito direcionado, lógico. Se eu vou fazer um curso de educação física, ele tem que ser direcionado. Mas acho que dentro do curso teria que ter algumas disciplinas, ou uma pelo menos, que trabalhasse o pedagógico, que hoje, a gente está vivendo em uma outra época, eu aprendi no lombo, como se diz, a minha escola disso, que tu está falando, foi lá. Tu tinha que ser um pouco de tudo, no colégio. (dentro e fora de sala de aula, visto) Então, eu acho que um curso de formação ... (grifos nossos)*

A profissionalização não se resume à formação profissional, mas a inclui, envolvendo possibilidades construídas ao longo da experiência como professores. Diante disso, ressalta-se a necessidade de os professores elaborarem seu trabalho através de sentidos que atribuem como autores de seu trabalho, em conformidade com suas trajetórias e a partir da relação com outros professores.

Em conclusão, a formação deve estar voltada para o entendimento de trabalho como práxis pedagógica (FERREIRA; RIBAS, 2015), consubstanciada em movimento contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas críticas na educação, redimensionando o papel político-pedagógico do professor, da educação e da escola, conforme se discutirá no próximo capítulo.

#### 5.4 DA GESTÃO À GESTÃO DO PEDAGÓGICO: SOBRE INTENCIONALIDADES E O COLETIVO ESCOLAR

Nos grupos focais e no grupo de interlocução, uma dimensão que se destacou no discurso dos sujeitos como relevante na elaboração da pertença profissional foi a gestão; tanto como parte do seu trabalho em cargos administrativos, como em relação à influência que o modo como a escola se organiza afeta o trabalho dos professores.

Diante disso, importa ressaltar que todos os participantes estão ou estiveram envolvidos em cargos de gestão no âmbito do Politécnico ou da UFSM, conforme expresso no Quadro 1.

O destaque à gestão vai ao encontro da discussão sobre as políticas gerencialistas de educação, já abordadas. 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 e administrativos, em detrimento da igualdade e da ampliação democrática das condições e das oportunidades educativas para todos. Segundo o autor (2006), 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.

Assim como a gestão, a pertença profissional deve considerar o coletivo; sendo esta uma das relações mais evidentes entre ambas e o ponto central das contribuições da gestão escolar. Em trabalho em que estudou essas relações, Rodrigues (2012) apontou que as professoras, sujeitos da pesquisa, evidenciaram em seus discursos a importância do reconhecimento e acolhida do grupo no processo de inserção na escola. Para articulação da pertença da pertença profissional faz-se necessária relação entre os sujeitos que implica conhecer e reconhecer o outro e seu trabalho, em que a gestão está implicada.

Quadro 1 – Cargos administrativos dos professores.

| Sujeito    | CARGOS EXERCIDOS   |
|------------|--|
| E/GF 70    | Ex chefe de setor, ex diretor e ex- coordenador do EBBT                        |
| I/GF 70    | Atual chefe de setor; ex vice-diretora   |
| S/GF 70    | Ex chefe de setor; ex chefe de departamento técnico; atual coordenador do EBTT |
| C/GF 90    | Ex- coordenador de curso   |
| MC/GF90    | Ex coordenador de curso  |
| MJ/ GF 90  | Ex coordenadora de curso   |
| Mo/GF 90   | Ex diretor de escola pública e privada   |
| Mon/ GF 90 | Ex chefe de departamento de ensino   |
| Mor/GF 90  | Atual chefe de setor de produção; ex diretor; ex coordenador do EBTT           |
| B/GF 2000  | Atual chefe de setor de produção   |
| C/GF 2000  | Atual coordenador de curso   |
| J/GF 2000  | Ex coordenador de curso; atual vice-diretor                                    |
| Ma/GF 2000 | Atual coordenador de curso; atual chefe de setor                               |
| Mi/GF 2000 | Ex supervisora escolar   |
| R/GF 2000  | Atual coordenadora de curso  |
| C/GF 2010  | Atual coordenadora de curso  |
| M/GF 2010  | Atual coordenadora de curso  |

Fonte: Grupos focais (2015).

Um aspecto que foi evidenciado pelos professores quanto à gestão foi a sobrecarga de trabalho a que se submetem através do acúmulo de demandas referentes a cargos administrativos e os da docência propriamente - centralmente relativas à produção da aula; tendo que, muitas vezes, negligenciar estas em privilégio daquelas. Os sujeitos alegam que as atividades dos cursos ficam centralizadas no trabalho dos coordenadores já que, como apontam, não há comprometimento do grupo como um todo. Como consequência da intensificação de seu trabalho (HYPOLITO, 2008; 2012), manifestam desejo de se afastar dessas funções, estando nelas apenas circunstancialmente:

*GF 70/I: Aí eu **saí da vice-direção e disse: nunca mais.***

*GF 90/Mon: Sim, eu, essa parte de ser responsável por um cargo, assim. Agora que eu estou fora, depois de anos, fora dele, **eu fico vendo assim***

**que não é fácil conseguir levar junto. São diferentes, e é muita responsabilidade, muita coisa, muitas obrigações, que tu tem que... e além de tu tá na direção, tu também [...] ao todo, foram 8 anos na direção do departamento, tem o processo seletivo todo do colégio, e eu, na presidência, eu estava sempre antenada em data, em cronograma, e eram sábados, domingos e feriados (risos) ainda tinha que me preocupar com as aulas e atualização de conteúdo e tentar ter bastante contato com os alunos com toda essa preocupação dos cargos. Agora eu vejo que realmente não foi fácil.**

**GF 2010/M: Mas sabe que eu não gosto de fazer esta parte. Eu prefiro estar em sala de aula. (C: eu também) Eu estou contando os dias para sair da coordenação (c: a M. tá há um tempão) Um tempão, eu não aguento mais. (C: eu estou há cinco anos) Eu estou porque o pessoal está envolvido com o doutorado, o pessoal, está envolvido, o J, com a direção, (e da administração, então) a M. tinha pego ... então, isso é para quebrar galho, não é uma coisa que eu goste. (c: nem eu) (sobreposição de vozes) Eu, eu não gosto mesmo. Na verdade, eu tenho pavor.**

**GF 2010/C: O coordenador também ele trabalha muito sozinho. Tu diz a semana que vem começa aquele Descubra a UFSM, tu acha que algum colega, aquilo é serviço de todos os professores, quem é que tem que carregar? [...] Então eu digo que eu me sinto muito sozinha, por exemplo, tu não tem braço para tu fazer o que os outros deveriam fazer. O curso ele não é do coordenador, é de todos os professores, acho que falta esse entendimento aqui no Politécnico, sabe. Semana acadêmica, descubra a ufsm, não sei o que...é o coordenador, não é (o sucesso e o fracasso do curso) é então eu acho até que assim, a tua saúde isso afeta. Às vezes, eu fico a noite inteira sem dormir remoendo, pensando. (M: uhum) Por isso que eu quero largar.**

Os professores também criticam negativamente o viés burocrático predominante do trabalho nesses cargos. “A burocracia é um lindo mecanismo para a evasão de responsabilidades e de culpas” (BUSSMANN, 2013, p. 84). Essa condição acaba por contribuir para a visão deste trabalho como prática isolada do coletivo, voltada a cumprimento de exigências imediatas e circunstanciais:

**GF 2000/ J: Eu, enquanto estou ocupando um cargo, neste cargo, eu vejo uma necessidade muito grande de gerenciamento de conflitos, é diário, e também de luta contra o entrave burocrático, sabe. Isso, além de todas aquelas outras coisas, reuniões, dar aula, isso é do nosso fazer docente, né. (sim, sim) Em especial, essas são coisas que batem muito, atender as necessidades imediatas e gerenciar conflito é todo dia.**

**GF 2010/ C: [a coordenação] é burocrática e pessoal, eu criei alguns atritos que na época eu não tinha experiência, eu fui de frente com alguns colegas, e me arrependi, porque (M: é, não vale a pena) tu fica querendo fazer a coisa funcionar direito, tu vê, não vale a pena (grifos nossos)**

Como se pode observar, os discursos também indicam o trabalho em cargos como “gerenciamento de conflitos”. Compreende-se que o conflito é inerente à

realidade das escolas vista sua própria natureza, constituída de sujeitos e grupos sociais com visões particulares. Em artigo em que estabelece relações entre administração e pedagogia na gestão escolar, Bussmann (2013, p. 47) explica que o conflito já foi considerado de “bandido a herói” e que, atualmente, ele é tido como elemento indispensável na atividade administrativa; sendo que “o administrador atual também [é] um administrador de conflitos”.

Entende-se que o conflito é fundamental para que não haja acomodação dos sujeitos. Porém, é necessário salientar que, no caso da educação, o conflito deve estar voltado para o coletivo pedagógico e não justificado em si ou em pretensões individualistas, condizentes com a ótica do conflito entre capital e trabalho. Para Bussmann (2013, p. 47),

[d]o ponto de vista pedagógico, na medida em que avançarem os entendimentos sobre os paradigmas do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem, o conflito, na escola nas relações interpessoais e profissionais, vem sendo compreendido e assumido como ingrediente capaz de gerar socialização e conhecimento, não por si só, obviamente, mas inserido no contexto metodológico adequado. O conflito não pode é ficar latente, disfarçado, devendo ir à tona para ser enfrentado positivamente.

De todo modo, os sujeitos apontam, diante da complexidade do trabalho, a necessidade da rotatividade de cargos para que todos os professores do Colégio Politécnico da UFSM reconheçam as demandas dessas funções e que possam, através desse trabalho, conhecer melhor a organização da escola.

*GF 70/ S: Acho eu, agora que tu falou de cargo, acho que todo mundo na vida deveria estar nos dois lados para saber como é que é o comportamento administrativo na instituição pública. E é muito interessante tu estar naquelas posições, porque tu tens toda oportunidade de mudar a realidades daquelas escolas, direcionar alguns aspectos para o futuro. Tu participou. Então, assim, eu me sinto muito feliz, por eu ter assumido muitos desses cargos e os encargos que são muito grandes, porque de uma forma, de alguma maneira, eu ajudei a contribuir para o crescimento das escolas, porque só nós três aqui que soubemos o que era essa escola. (só) e o que ela é hoje.*

*GF 90/ C: Outra questão que eu estava pensando na questão da gestão seria a rotatividade dos cargos. O maior grupo possível de pessoas deveriam passar por essas dificuldades todas envolvidas nesse cargo, né. Daí as pessoas vão amadurecendo no sentido da escola. [...] uma participação na escola, em comissões, onde for chamado, dependendo do seu perfil, para se comprometer com a escola em si. (na gestão?) Não, não digo assim, existem comissões para diversos fins, daí gera um compromisso maior com a escola. (vai conhecendo mais também)*

GF 90/MJ: Eu acho que *todo e qualquer professor deveria passar por um período as coordenações de cursos para entender o que que é uma coordenação.*(sobreposição de vozes) Isso é uma coisa assim. **Como diz o C., tinha que ter uma rotatividade. Só tu estando lá para tu saber e entender o que acontece.**

GF 2010/M: Eu digo eu aqui estou aqui para dar aula, eu não estou aqui para ser coordenadora, eu não estou aqui para participar de comissão, mesmo que seja importante, né. **Mas como sendo importante, eu dou minha contribuição, mas eu também quero cair fora. Deixa para outro contribuir também.**

Percebe-se que os professores destacam que é o trabalho nessas posições que fazem com que se sintam participativos, já que inseridos nos processos de tomadas de decisão e socialização de informações. Opostamente, como se pode observar nos discursos a seguir, os professores não ocupantes de cargos se sentem à mercê desses processos, como se não fizessem parte da gestão.

*GF 2000/Mi: Então, eu vejo algumas questões preocupantes, como essa questão do pertencimento ao grupo, essa questão da necessidade de a gente se encontrar, de ter formação, mas não só formação, discutir questões, muitas questões. Eu sinto que a gente se encontra cada vez menos, discutido menos, participado menos, (M: eu sinto isso também). Eu me sinto distante, me parece que eu não pertencimento muito. Vocês vão dizer, ela está se queixando! Eu sinto isso. Porque eu estou acompanhando. Eu entrei aqui em 2000, eu sei que as condições sociais, políticas, econômicas, as questões históricas modificam-se, né. Eu não vou querer que hoje seja como ontem e que amanhã seja que nem hoje, não existe isso, eu tenho essa noção, né.*

*GF 2000/Ma: Eu sei que, quando eu falo que era menor o grupo de professores, nos conhecíamos, as discussões eram também mais abertas. A gente sabia tudo que estava acontecendo no colégio, de todos os cursos. Eu não sei se era porque era menos, hoje em dia a gente acaba sabendo depois que aconteceu as coisas e, mesmo eu fazendo parte do conselho diretor, tem muitas coisas que a gente acaba presenciando, mas é isso ou não é, e coisa assim. Então, quem não faz parte acaba se surpreendendo mais ainda. Parece que está à mercê das discussões, tu é professor, então tu tem que dar as tuas aulas e tu não está fazendo parte da gestão que, antigamente, era mais (M: tu se sentia mais parte) participativo o negócio, a gente se sentia como um todo. Eu não sei se como cresceu tanto que acabou diminuindo essa participação. Então, é, isso aí não é só eu como sindicalizado, mas eu ouvi isso de muitos colegas falam a mesma coisa. Queira ou não quando nós entrávamos para dentro do auditório e dava aquela baderna e aquela brigaiada por causa do dinheiro, (M: era importante) Ali o pessoal se sentia participativo, queira ou não, era aquilo. E daí que não tenha mais aquilo, mas que a gente tivesse algumas coisas, para nós discutirmos, para fazer com que todos estivessem fazendo parte do colégio.*

Essas características da gestão acabam por relacioná-la a uma abordagem tecnicista da educação sob a qual, como já se afirmou, os professores e estudantes são “relegados à condição de executores cuja concepção, planejamento, coordenação e controle” (SAVIANI, 2013, p. 382) ficam a cargo dos diretores. Conforme foi possível analisar nos discursos, há uma burocratização das rotinas e fragmentação do todo, expressa na divisão do trabalho entre aqueles que o concebem e os que o executam. Segundo Saviani (2013), no limite, o quadro inviabiliza o trabalho pedagógico já que este implica coletividade.

Na mesma direção dos posicionamentos que requeriam mais espaços coletivos de formação pela escola, os professores também apontaram, diante do quadro, a necessidade de mais reuniões para que haja articulação do grupo e participação, propriamente.

*GI/E: Tudo bem, mas o perigo [...] é o seguinte: pode se formar nichos, como se formou nos departamentos. O que acontece? **Só nós nos reunimos aqui. Fizemos um grupinho, está entendendo. Começa criar grupos aqui dentro e perde o sentido do todo. [...] para criar uma identidade e continuar com identidade, né. (M: exato) Para dizer, porque cada um tem um ideia, um tem outra, olha, eu participei.***

*GI/ Mor: [...] e esse tipo de problema a gente consegue discutir numa plenária [referindo-se à expansão da escola]. Sempre alguém vai levantar isso, mas vem cá, vamos aceitar quem vem, mas tem condições. **Esse assunto é para discutir, entre tantos, aí tendo uma discussão assim, fica uma coisa ampla e de repente alguém pode ajudar a fazer uma coisa melhor. É só um palpite.***

*GI/Mi: **Eu nunca acho que tem reunião demais! Eu acho que reunião sempre é bom.***

É relevante destacar a posição de um professor, que ao se sentir destituído de possibilidades de participação em seu local de trabalho, busca-as no sindicato; enfatizando a necessidade de espaços de discussão para que haja transformações efetivas:

*GF 90/ Ma: **Isso que eu acho que é importante e isso aí eu acho que o sindicato faz muito bem isso, de ouvir todos e fazer com que a gente seja ouvido. Além de ouvir, a gente seja ouvido, fazer parte daquela transformação, isso o sindicato tem feito.** (M: e não necessariamente que seja da diretoria, que isso é interessante no SINASEFE). Não, não jamais. E lá a gente não tem um coordenador, são tres coordenadores. E o peso da minha palavra e de um outro sindicalizado lá da base é o mesmo. Nós vamos conversar, vamos levar para assembleia, tu vai ter lá as tuas divergências, nós vamos conversar e deixar bem claro que isso é um*

*problema da tal autonomia aqui no colégio, porque o pessoal leva para o lado pessoal e não institucional.*

Na contramão desses posicionamentos, um professor declara não julgar a falta de encontros, ou de participação, como prejudicial para o andamento do Colégio já que “[s]e a escola é considerada uma das dez melhores escolas do país, em muitos aspectos, sinal que as pessoas que estão no Politécnico [...] estão trabalhando e estão fazendo um trabalho de qualidade” (GF 70/S). A declaração vai em direção a uma perspectiva em que o foco se desloca do processo para os resultados, novamente em consonância com uma abordagem tecnicista, ou neotecnicista da educação em que “é pela avaliação dos resultados que se busca garantir a eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 439).

Em artigo em que discute a gestão democrática no ensino público, Mousquer (2009, p. 19) argumenta que a “participação só será efetivada mediante um processo previamente organizado e que tenha um verdadeiro sentido político-democrático”. Dessa forma, democratizar a educação significa, entre outras práticas, disposição para o diálogo e que cada um reconheça suas atribuições e responsabilidades no processo de gestão, tendo a clareza que se trata de uma ação coletiva. Segundo a autora (2009), o desenvolvimento da autonomia da escola dependerá do potencial de organização compartilhada da comunidade em geral considerando o contexto em que está situada.

Ao realizar amplo estudo sobre a noção de “profissão”, Veiga (2005, p. 25) destaca que “é praticamente unânime o reconhecimento da característica da autonomia para distinguir as profissões de ofícios ou das ocupações”, considerando-a, inclusive, como o “supra-quesito” definidor de uma profissão. Nesse caso, faz-se mister a investigação dessa dimensão do trabalho dos professores vistas suas implicações para elaboração da pertença profissional, como se discutiu no capítulo 4. O depoimento da professora vai ao encontro dessa percepção:

GF 70/I:Então, **esse profissionalismo sempre teve e sempre com autonomia. Tu faz as tuas coisas, então, ninguém fica entrando na nossa sala de aula e tal.** Até eu cobrei muito, por que quem é que vai me dizer que eu estou dando a melhor aula? Que a minha aula está boa, o meu conteúdo é esse aí, eu sempre busquei lá na, eu sempre busquei com os meus colegas, ?[...] A partir daí que o colégio é o que é hoje. **Nós sempre tivemos autonomia, 100%. Em termos de autonomia, se a gente disser alguma coisa, é 100%.** (grifos nossos)

Nota-se, entretanto, que a professora se refere a “profissionalismo”, numa percepção de constituição do trabalho dos professores que se difere da “profissionalização”, nos termos discutidos no capítulo anterior. Entende-se que aquele termo está relacionado a sentidos negativos da elaboração profissional e da autonomia, centrado na concepção individualista de competência e adesão acrítica à retórica e às normas de uma instituição (MENGA; BOING, 2004). Por essa ótica, “o profissionalismo é determinado por orientações prescritivas e fixas, independentemente do contexto em que ocorre a formação” (VEIGA, 2005, p. 27). Hypolito (1999, p. 85) afirma que

[...] profissionalismo docente, como discurso oficial, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, na medida em que subordina as discussões da realidade concreta de trabalho dos professores e das professoras a algo em que se deve buscar em outro lugar e em outro tempo.

Como já se assinalou, os sujeitos avaliam positivamente o modo como a gestão do Colégio propicia autonomia aos professores, a respeito de aspectos como cumprimento de jornada de trabalho na instituição - ausência de “controle extensivo” (GF2000); “autonomia didática” (GF70).

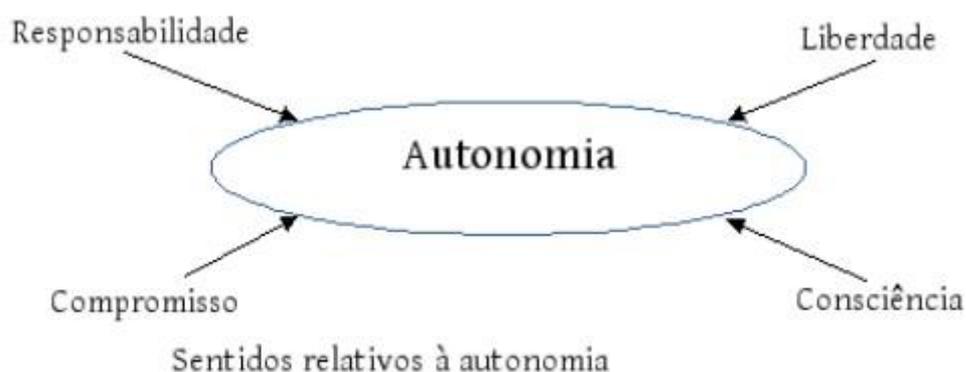
*GF 70/ S: Olha, todo mundo me pergunta isso, eu respondo que não existe melhor lugar para trabalhar no mundo. Eu, nunca, olha que eu tenho 38 anos, nunca uma pessoa entrou na minha sala de aula para dizer o que eu tinha que fazer. Então, isso foi nos dados, todos os diretores, indiscutivelmente, e a gente quando foi, fez a mesma coisa. **Então, professor, aqui dentro dessa escola, pode se queixar de qualquer coisa, menos da autonomia. Autonomia didática, autonomia ...***

*GF 2000/CA: Essa é uma das vantagens de a gente ser professor, né. Tu ter a autonomia de chegar na sala de aula e transmitir para os alunos aquilo que eu acho importante. Claro, seguindo a ementa da disciplina, o que propoe o programa, mas eu tenho autonomia, a liberdade, de conduzir a minha aula como eu acho que é a melhor forma. E, no colégio, não existe nada que nos impeça de fazer esse trabalho. Em sala de aula, eu tenho autonomia, a direção de ensino nos possibilita isso, nos habilita a esse trabalho. Nesse sentido, é muito bom. E ser professor nos possibilita isso.[...] Tem autonomia sim. É sempre feito a partir de convites, então um convite eu posso aceitar ou não.*

*GF 2010/M.: E quanto à autonomia, dentro do que a gente trabalha, eu nunca recebi, (M: dentro da sala de aula) dentro de sala de aula, eu nunca, eu acho que tem total autonomia, eu nunca senti nada, nunca ninguém se meteu, nem quando eu era substituta, nem... que as vezes controlam mais, nem hoje em dia, eu nunca senti.*

Os discursos revelam relações entre autonomia e outros valores humanos como responsabilidade, liberdade, consciência, compromisso; enfatizando o aspecto social dessa dimensão do trabalho dos professores, como a Figura 2 ilustra. Este, sob esse viés, constitui-se no movimento dialético entre o individual e o coletivo e a autonomia desvincula-se de sentidos como isolamento, total independência; já que supõe contato com o mundo e com outros sujeitos.

Figura 2 – Sentidos relativos à autonomia.



Fonte: Grupos focais (2015).

O princípio da liberdade está sempre associado ao da autonomia e esta ao da participação, sendo que todos fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. Dessa forma, “a liberdade é uma experiência de educadores que se constrói na vivência coletiva, interpessoal em que somos livres *com* os outros, não, *apesar* dos outros” (VEIGA, 2005). Do mesmo modo, Heller (1982, p. 155) argumenta que

[a] liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretamos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não o são.

A indissociabilidade entre autonomia, participação e liberdade apontam para contradição estabelecida entre os discursos dos professores sobre a presença da autonomia e a ausência de efetiva participação. Reitera-se, nesse sentido, que

[...] a autonomia, como a liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo. Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e autonomia dos outros seres humanos, também livres e autônomos. Por isso, o conceito de liberdade é sempre elaborado numa perspectiva de sociedade: a liberdade de um indivíduo acaba quando começa a do outro. Por extensão, a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social (NEVES, 2013, p. 97).

A propósito, também são contraditórios os depoimentos que revelam excesso de autonomia e liberdade. Estariam os professores reivindicando menos liberdade? Menos autonomia?

GF 90/MO: **Autonomia toda poderosa.** (M. J.: Demais, se fosse mais cobrado.) Eu, conscientemente, faço aquilo que eu acho que tem que fazer, que eu acho que é correto, etc, etc, agora (Mon: é **depende da consciência**) **tem muita gente por aí que precisava ser cobrado**).

GF 90/C: O assunto, **eu acho que falta disciplina um pouco**, mas lá era demais (falta o meio termo) Quando eu vim para cá, eu senti essa diferença assim de , de , digamos, eu *achava excesso de liberdade*. (MO: agora tu não sente isso? - risos – agora tu tem autonomia – sobreposição; cumprimento de horas, essas coisas) *Compromisso*. (grifos nossos)

Esses sentidos desconstruídos são resultantes da crise discursiva, expresso na confluência perversa (DAGNINO, 2004); em que dissimuladamente as palavras passam a encobrir significados caros ao neoliberalismo. Conforme a autora (2004, p. 16, grifos nossos),

[...] a disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. *A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos.*

Como Bordenave (1994), concebe-se a participação como uma necessidade humana, como elemento-chave na vida política da contemporaneidade e, no caso específico dos professores, parte constitutiva fundamental de seu trabalho. Luce e Medeiros (2006) apontam que, atualmente, a participação é considerada uma estratégia política tanto por setores progressistas como por aqueles não tão favoráveis ao avanço das forças populares, ao reconhecimento da igualdade de direitos, inclusive de condições de vida e de educação para todos. Por isso, há que

se notar que a participação pode tanto servir para finalidades de emancipação, de cidadania e de autonomia dos sujeitos, como para manutenção de situações de centralização do poder decisório e do controle de muitos por poucos. Pautadas em Popkewitz (1997), as autoras (2006, p. 17, grifos nossos) ressaltam que

[...] a retórica da participação, em muitos casos, substitui as práticas de participação democrática. Isso é possível através da *redefinição estreita das noções de democracia*, na qual a participação de diferentes atores envolvidos consiste em aplicar regulamentações e interpretações administrativas que parecem surgir de ninguém, mas que têm sua elaboração centralizada no governo ou em determinado setor da sociedade. São utilizadas estratégias de controle, regulação e convencimento que acabam por produzir o confinamento da democracia a uma prática que não questiona quem delibera, mas sim, conforma-se com a aplicação e fiscalizações das deliberações.

O argumento das autoras relaciona a participação e, com isso, a autonomia e a liberdade, à democracia. De acordo com o que se discutiu no capítulo 4, pautado em Wood (2003), há a impossibilidade de instauração de processos verdadeiramente democráticos no capitalismo, vista a divisão de classes e, com ela, a divisão entre interesses antagônicos. Nesse caso, a prática da democracia é reduzida à gestão administrativa e, como Dagnino (2005, p. 55) aponta,

[...] o significado político crucial da participação é radicalmente redefinido e reduzido à gestão. A ênfase gerencialista e empreendedorista transita da área da administração privada para o âmbito da gestão estatal com todas as implicações delas decorrentes. Estes significados vêm se contrapor ao conteúdo propriamente político da participação tal como concebido no interior do projeto participativo, marcada pelo objetivo de “partilha do poder” entre Estado e sociedade civil, por meio de exercício da deliberação dos novos espaços públicos.

Na educação, a gestão democrática é um princípio que foi consagrado na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Como se discutiu anteriormente, o tema da política e administração generaliza-se, desde então, 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, com desprestígio aos aspectos pedagógicos.

Nesse viés, observa-se a relação entre a gestão escolar, no âmbito do Colégio; e a gestão educacional; em nível de sistema. Para Vieira (2006, p. 28-29),

[...] as mudanças no aparato legal brasileiro coincidem com transformações amplas decorrentes do processo de reordenamento mundial mais conhecido como globalização, intensificando extraordinariamente as demandas de educação. Ao mesmo tempo, correspondem a um cenário de redemocratização do país, onde aumentam as reivindicações por participação advindas de diversos atores sociais. Tais circunstâncias geram pressões por formas de operacionalização mais abertas e eficazes de políticas educacionais, passando a gestão em seus diferentes matizes a configurar-se como tema da ordem do dia.

A autora (2006) está se referindo às lutas sociais e aos movimentos políticos e cívicos pelo retorno à democracia, no final dos anos 1970 e 1980, que destacavam a gestão democrática no sistema educacional, em contraposição às práticas relacionadas à ditadura no Brasil. Não se podia mais aceitar, por grande parte da população brasileira de então, que “uns poucos, e de forma autoritária e repressiva, determinassem à sociedade verdades, normas, valores e concepções de mundo, de educação, vida e felicidade” (MACHADO, 2006, p. 163). Mousquer (2009, p. 13-14) destaca a atuação sindical nessas mobilizações.

Neste campo de lutas do movimento sindical, permeado de interações e possibilidades de diálogo entre os universos antagônicos, é aprovada a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público. É interessante observar que o processo de regulamentação dessa Lei coincide com a possibilidade de efetivação de diferentes políticas sob o manto de gestão democrática. Se, por um lado, os novos modelos de gestão incorporaram conquistas dos movimentos organizados e a relutância dos trabalhadores às formas de organização capitalista e respectiva gestão, de outro lado, também o Banco Mundial, a partir dos anos 90, adquire expressividade no âmbito das políticas públicas em função do papel que desempenhou e continua desempenhando junto aos países mais pobres, atuando como estrategista de desenvolvimento do modelo neoliberal.

Frente a isso, constata-se que, embora tenha se intensificado a retórica da qualidade e da democracia no âmbito educacional, os padrões de gestão têm contribuído pouco para a melhoria da educação (MOUSQUER, 2009). “As linguagens sobre gestão democrática, autonomia, descentralização, participação e qualidade encontram-se aprisionados dentro de um campo de significações determinado” (MOUSQUER, 2009, p. 14), no caso o da ótica neoliberal. Assim, a gestão democrática, revestida de avanços, apresenta-se como algo *a priori*, ou seja, desconectada do movimento do mundo em processo; como se não precisasse ser construída, “a democracia passa por mutações históricas e o desvirtuamento atual de seu conceito a leva ao empobrecimento das suas determinações” (MOUSQUER,

2009). Por outro lado, uma gestão escolar verdadeiramente democrática deveria pressupor

[...] a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. *Ela visa a romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.* A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão; da autonomia, que a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2013, p. 18, grifos nossos)

O princípio da gestão democrática se firma nas esferas pedagógica, financeira e administrativa, presentes no art. 15 da LDB 9394/96, os quais devem estar associadas com primazia da pedagógica (BRASIL, 1996). Ferreira (2008, p. 177) argumenta que, o afastamento entre esses três aspectos na gestão da escola, resulta em

[...] abismos a contribuir para a fragmentação também do trabalho em educação. Tal fragmentação contribui tão-somente para a colonização do pedagógico, tornando-o mecanizado, centrado em alguns sujeitos e fruto de algumas decisões. A gestão constitui-se em soma de processos, e, se sabe, no cotidiano, esses processos são conectados e têm nos sujeitos os protagonistas dos rumos da escola. Vale dizer, o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, *é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar.*

Nesse sentido, é interessante observar a preocupação dos professores sobre a necessidade de capacitação de gestores para atuar na educação, levando em conta a complexidade de articular dialeticamente essas três dimensões na busca por uma gestão democrática que considere a especificidade educacional.

**GF 90/ M.C: *E os cursos de formação não preparam ninguém para ser gestor.***

**GF 90/ M. J: *Tu não se prepara para ser gestora, tu é gestor por acaso.***

**GF 90/ Mor.: *Existe especialidade, supervisão pedagógica, existem curso nesses. E aqui no colégio, infelizmente, tivemos que pegar pessoas que não tinham formação.***

**GF 90/ MO: *Então, eu estou falando de um caminho só, o preparo da sala de aula para chegar no preparo do gestor, não tenho uma boa impressão do gestor administrador, com graduação, mestrado,***

**doutorado, específico, carreirista da administração. Por quê? Eu, me parece que os cursos de administração, são, a administração é uma técnica, não é uma ciência, de como gerenciar questões do mercado, a empresa. A escola pública, ela não é uma empresa. E eu sou muito favorável de que o gestor, ou seja um zootecnista, um veterinário, professor de pedagogia com formação em gestão escolar. É outro esquema. Eu tenho severas restrições da técnica da administração aplicada na escola. É um fantasma que eu tenho na minha frente. É um medo que eu tenho, porque a administração [...] Me parece que o gestor escolar com formação específica, não importa se tem outra formação em qualquer área, mas me parece que ele tem que ser talhado para a gestão escolar. A gestão pura, para mim, o que se estuda no curso de administração? Mercado puro. Nas suas mais variadas apresentações, ou no mundo do comércio, ou no mundo da indústria, ou no mundo financeiro, num viés estritamente econômico, quando não é estritamente financeiro. Gente, longe disso a gente está.**

Bussmann (2013, p. 40) ressalta que “a originalidade da relação administração-escola está justamente em se constituir em administração da educação”. Um professor inclusive destaca os perigos da distorção dessa relação em que os objetivos da escola passam a se voltar para o mercado. “E a gestão, para mim também, cuidado com esse requinte, essa especialização, que está muito focado no mercado, mas a escola não está no mundo do mercado” (GF 90/Mo). Quanto a isso, a autora (2013) mostra que a gestão escolar se diferencia em vários aspectos da administração empresarial e que, por isso, ao encontro do que os sujeitos expressam,

[...] requer preparo específico que, na maioria dos casos, os atuais administradores da educação, nas várias instâncias do sistema educacional – inclusive na escola -, não receberam. Muitos demonstraram certa competência na sua área de formação e, em nome dessa competência, foram chamados para a área administrativa, na qual nem sempre demonstraram competência igual. *Por sua vez, a formação administrativa será insuficiente se não levarmos em conta a especificidade da escola e da educação* (BUSSMANN, 2013, p. 40-41, grifos nossos).

Em outras palavras, o que se pretende é uma gestão pedagógica e não uma pedagogia corporativa (SAVIANI, 2013). Nesse caso, a especificidade encontra-se no pedagógico e os professores, dessa forma, são os gestores do pedagógico (FERREIRA, 2008). O pedagógico seria o que articularia os professores e a gestão, como o particular - histórico e social, elemento de mediação entre o singular e o geral (CHEPTULIN, 1982). O discurso seguinte aponta para essas considerações e o trabalho dos professores como gestão do pedagógico (FERREIRA, 2008):

*GF 90/ Mo: E aí vem uma coisa que começa a diferenciar a nossa atuação em sala de aula e na gestão que é o saber pedagógico, tu faz, ou metodológico, acho que tu faz na sala de aula quando tu tá na sala de aula, tu tá na gestão da tua sala de aula, administrando o teu conteúdo. Eu, me parece, que quem domina o saber pedagógico, o metodológico e o didático, tem uma vantagem sociológica, psicológica na relação com o aluno e aí tu faz a diferença na sala de aula.*

Entretanto, ainda se pergunta: e o que é pedagógico? Ou o que não é pedagógico? Para Ferreira (2008) o pedagógico está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. “É nesse contexto pedagógico, uma vez esclarecido, que se insere o trabalho dos professores: a gestão do pedagógico, que acontece em todos os níveis da escola, mas, cabe, em primeira instância, aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico é a produção do conhecimento e esta acontece na aula” (FERREIRA, 2008, p. 180). Vale esclarecer que

[e]ssa compreensão [...] destoa daquelas que apresentam a gestão do pedagógico como uma das atividades dos sujeitos que ocupam o lugar de gestores, na coordenação das atividades escolares. Desse modo, pensa-se que há sim possibilidade de a escola reencontrar em seus sentidos como instituição eminentemente social e, nesse afã, superar as dificuldades pelas quais passa na contemporaneidade, quais sejam, as de atingir seu objetivo fundamental, a produção de conhecimento pelos sujeitos (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 99).

O trabalho dos professores, como trabalho pedagógico, práxis ou gestão do pedagógico (FERREIRA, 2009, 2010), implica constitutivamente o coletivo. No artigo “Políticas Educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições”, Duarte (2011) sistematiza os resultados da pesquisa “Regulação educacional e a complexidade do trabalho docente”, em que se propôs a analisar os estudos realizados por pesquisadores brasileiros e argentinos que estudam o trabalho dos professores sob o viés das atuais reformas e regulações educacionais. Da análise de 48 trabalhos, identificou unanimidade dos pesquisadores quanto a observar a ênfase atribuída ao trabalho coletivo nos documentos das reformas da educação. Porém, a autora (Ibid.) observou que todos os que tratavam do trabalho coletivo dos professores também afirmavam dificuldade de que esse acontecesse efetivamente, como um trabalho pedagógico. Duarte (2011, p. 178) argumenta que

[...] pode-se registrar a contradição entre a ênfase no trabalho coletivo (entre professores, demais profissionais da escola, pais e comunidade), contido nas legislações e nos discursos, e as condições de trabalho para realização de atividades deste tipo. Pode-se dizer que o discurso de se trabalhar mais coletivamente nas escolas encontra-se disseminado nas instituições que compõem a área de educação como um todo, ou seja, desde órgãos centrais até as unidades escolares, e encontra-se registrado também nas legislações federal, estaduais e municipais; no entanto, a maioria das redes não compatibiliza os contratos, a reorganização dos tempos, da grade curricular, enfim a organização escolar, a essas novas demandas.

Ao encontro dessa argumentação, os sujeitos, em geral, atribuem a dificuldade de efetivação de um trabalho coletivo à ampliação da escola e do quadro de professores, assim como à falta de importância atribuída ao pedagógico:

*GF 90/ Mo: **Essa questão de natureza mais pedagógica, de repente, alguns anos atrás, não tinha muitos docentes, eram 30 professores quando eu cheguei aqui, um curso só.** Quer dizer, a gente se reunia facilmente, era mais tranquilo, Na medida que foi, aumentando o numero de cursos e chegando gente nova, hoje nós estamos em setenta e... (M. J.: 81, o diretor falou ontem na semana do secretariado) Então é muita gente, é gente de muita, de várias áreas, Também tem aquele lado assim, não sei se isso tem muito a ver, de alguma forma, é causa do problema também, Nós estamos recebendo gente pronta.*

*GF 2000/ J: Eu queria te dizer, dizer assim, a gente acha, já sofremos com isso, né, M., tu em especial, quando era responsável por essa parte, **quando os colegas chamavam abre aspas “frescura”, quando se propunha alguma atividade pedagógica assim.***

*GI/ J: Tu sabe que, quando tu traz essas coisas, e outras pessoas trazem, isso sempre fica martelando na cabeça da gente, muito, como tentar atacar isso, de forma que se construísse coletivamente. Eu, a gente, nós que estamos na área de gestão, que era o sonho da grande empresa é de ser pequena. Porque, na pequena empresa, as coisas fluem com muito mais rapidez. As decisões são tomadas mais rápidas, é muito mais fácil tu vender o objetivo estratégico de uma organização pequena para 6, 7, 20 funcionários, que para 2 mil. Então, qual é o desafio? Que nós até não vamos conseguir atacar porque a nossa gestão se encaminha para o último ano, né. Atacar eu digo, dar algumas luzes, claro que o gestor vai ter que sempre se preocupar com isso. **Como tornar-se grande sem perder as coisas boas do pequeno? Nós estamos sofrendo as dores do crescimento.** O exponencial de crescimento, se os cursos da udesm, o conselho nosso achar por bem vir para cá, e se a universidade pensar em trazê-los para cá, que já tramitou no conselho, no deles já tramitou, teve uma vantagem positiva num curso, nos teremos uma taxa inédita de 1.25 cursos por ano na gestão. Então, isso é um desafio de agregar carreira do magistério superior que vem com uma cultura da udesm, carreira do EBTT que vem da cultura do CAFW e mais os cursos novos.[...] **Sabe, aí se tu convoca, faz uma reunião geral, aqui está um grupo maravilhoso, mas muitos vão achar que é uma bobagem discutir isso. Um puxa para cá. Eu não vou perder meu tempo de fazer meu projeto fatec para estar lá numa reunião dessas?***

Ser professora, professor e sentir-se como tal relaciona-se diretamente às vivências coletivas no trabalho, e, por isso, entende-se que é assim que ocorre a elaboração da pertença profissional a partir da sua inserção no trabalho na escola. A pertença profissional precisa ser elaborada com base na busca de autonomia, em um movimento que parte do individual para o coletivo:

[...] 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 isso, o tornar-se sujeito implica necessariamente individualizar-se, tornar-se autônomo inicialmente (FERREIRA, 2007a, p. 221).

Nesse viés, como Ferreira (2008), refere-se a professores, entendendo-os como profissionais, diferentemente de educadores, pois estes, seriam todos os seres humanos em suas relações sociais. “Todos educam e são educados, entretanto, na escola, trabalham profissionais, que se constituíram assim, por processos educativos específicos e pela interação e participação em uma comunidade profissional” (FERREIRA, 2008, p.183).

A construção do sentido de pertença profissional, desse modo, acontece “nas relações humanas, no e pelo trabalho, no contexto da gestão escolar e em relação com ela, a pertença está em transformação, exigindo dos sujeitos um fazer intencional e sistematizado” (RODRIGUES, 2012, p. 13). Sendo de natureza pedagógica, urge a necessidade de evidenciar seus objetivos e intencionalidades elaborados coletivamente, tornando-se também política.

Resende (2001) argumenta que o trabalho coletivo deve explicitar os propósitos, as normas e os suportes epistemológicos de uma concepção educativa. Por isso, “seu conteúdo intrínseco não é o que o valida, mas a maneira consensual como se constrói, o que pressupõe um contexto livre de coações e formas de autoritarismos. É portanto institucional, extrapolando o interpessoal e chegando às estruturas e às funções específicas da escola” (RESENDE, 2001, p. 90).

Para isso, é fundamental que os professores recuperarem sua autonomia, com base na reelaboração de sentidos da pertença profissional não desconsiderando suas elaborações individuais sobre seu trabalho, mas as superando na relação dialética com o coletivo:

Pensa-se que os mecanismos de gestão que se vêm implementando na escola, relativamente ao modo de organizar o pedagógico, acabam por colonizar o trabalho dos professores, tornando-os subjugados, em nome de um coletivo democratizado. *Defende-se, antes da elaboração de um projeto institucional coletivo, haver a possibilidade de os professores (re) elaborarem o seu próprio projeto pedagógico na convergência com os interesses e crenças de seus pares* (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 99, grifos nossos)

Os professores possuem suas percepções sobre ser humano; história, educação, formação; cujos sentidos articulados resultam nos seus projetos pedagógicos individuais refletidos no trabalho pedagógico com seus estudantes. Esses projetos individualmente podem se caracterizar como práxis intencional de sujeitos social e historicamente localizados. No entanto, no coletivo, o desencontro de diferentes objetivos resulta numa práxis coletiva não intencional (VÁZQUEZ, 2011). Dessa forma, há necessidade de se articular esses sentidos do pedagógico na construção de um projeto pedagógico que contemple as intencionalidades dos sujeitos, pois

[...] desse modo que vão produzindo sua autonomia, seu descolamento da mera reprodução do trabalho pedagógico e esculpindo seu trabalho próprio, subjetivo, significado, sem, no entanto, descolar-se do seu coletivo, pois somente sabem se o que propõem é possível na sujeição do que produzem à avaliação e ao enriquecimento de seus pares (FERREIRA; RIBAS, 2015, p. 100).

Na perspectiva da gestão democrática, o projeto pedagógico mostra-se como um coletivo organizador do trabalho pedagógico na escola (VEIGA, 2013), mas não se limitando a isso, pois

[...] não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também de que seus resultados não são imediatos (BUSSMANN, 2013, p. 37).

O PP do Politécnico é atualizado anualmente e, conforme consta no seu texto, foi elaborado “com a participação da comunidade escolar, tendo como principais responsáveis a Direção do Departamento de Ensino, a Supervisão Escolar e as Coordenações dos Cursos, que têm a função de planejar, acompanhar e avaliar o

processo educativo, comprometendo-se com o aprimoramento do mesmo, implementando um ensino de qualidade” (POLITÉCNICO, 2015, p.46). Porém, os sujeitos não apontam consonância nem conhecimento da proposta, expresso na declaração de que “burocraticamente as coisas existem, mas eu não sinto isso, eu não sou parte disso” (GF90/ Mo).

Ao encontro, no grupo de interlocução, um professor destacou a importância desta pesquisa ao evidenciar essa situação. O sujeito ressaltou a urgência de reorganizar a gestão da escola, ou ressignificá-la, de modo que todos se sintam pertencentes ao processo de gestão, independente de estar ou não em cargos e, com isso, responsáveis pelos resultados; configurando verdadeiramente um trabalho coletivo em que se reconheçam e em que sejam reconhecidos:

*GI/ E: [...] Gestor inclusive do resultado, se fomos bem, é porque trabalhamos, né. Eu não dou aula lá no ensino médio, mas me sinto feliz também. Não estar no cargo lá, não tem nada a ver. O cargo é necessário, obrigatoriamente, por algum tempo. Nesse sentido, que seria bom que todo mundo passasse um pouco para ver como é que é. Mas a construção, é do todo. O X é o diretor, então o mérito é do X? O [diretor] fica, o conjunto é que construiu.(O próprio conceito de participação, talvez) O teu trabalho pode ajudar para a gente discutir isso. Nós só seremos grandes e fortes quando todo mundo entender isso, agora se cada um puxar o seu curso, a bráscinha para seu assado, né. Como aconteceu muito na universidade, né, claro que, cada centro, se descompromissando com o todo, o universo. (M: os grupinhos) é o que fez os cursos caírem muito. Grupinhos ali, que só se fecha naquilo ali, entendeu. Isso é o que não pode acontecer, no meu conceito. Não sou dono da verdade.*

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico da escola passa por sua relativa autonomia, garantida no art. 15 da LDB 9394/96; através de sua capacidade de delinear sua própria identidade e possibilitar a elaboração da pertença profissional dos professores como trabalho pedagógico e ao Colégio, como espaço-tempo em que esse trabalho se realiza. Em síntese, um projeto em que todos os professores se reconheçam como gestores da escola, já que gestores do pedagógico (FERREIRA, 2008) em que está a centralidade da educação.

Mesmo denominado de Pedagógico, o projeto é político-pedagógico, pois se configura como uma ação intencional, com sentidos explícitos, como um compromisso definido coletivamente (VEIGA, 2013). Segundo Saviani (2006, p. 13),

“a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”. Veiga (2013, p. 13) esclarece que

[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e objetivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] a dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. [...] Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica.

A autora (2013, p. 14) ressalta, como pressuposto dessa construção, um embasamento de uma teoria pedagógica crítica que “parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino da escola”. Neste estudo, o posicionamento é de que a dimensão crítica e política da educação associa-se aos interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, aponta-se a pedagogia histórico-crítica como uma possibilidade de se redimensionar a gestão e o trabalho pedagógico no Politécnico, já que, como os sujeitos, considera a importância da “transmissão-assimilação de conhecimento” (SAVIANI, 2006) e,

[...] ao explicitar seu caráter de classe, colocando-se francamente na defesa da classe trabalhadora, contrapõe-se, portanto, à visão burguesa que concebe a sociedade como luta de indivíduos e não luta entre classes. A explicitação deste caráter de classe da sociedade burguesa é de essencial importância para a tomada de consciência da necessidade de transformação social. O compromisso do educador com a verdade é imperativo nesta questão e, ao assumir tal compromisso, estará assumindo também a defesa de uma classe (FREITAS, 2008, p.106).

Ao mesmo tempo, como destaca Ferreira, os professores como sujeitos da gestão do pedagógico precisam aprofundar cada vez mais a base epistemológica que fundamenta a práxis pedagógica; devem

[...] entender e dar novos sentidos a um cotidiano, sem atrelamento excessivo à prática, em detrimento de um contínuo estudo, um revisitar os teóricos da educação como fontes para comparar a proposta de aula, redimensioná-la, e, até mesmo, entendê-la. Significa, *finalmente, revelar aos próprios professores as bases de suas decisões de ação, pondo em*

*evidência dimensões relacionadas à sua formação para o magistério.*(FERREIRA, 2008, p. 185, grifos nossos).

A práxis pedagógica é a essência para elaboração da pertença profissional dos professores já que se dá no movimento entre teoria e prática; entre individual e coletivo. O trabalho pedagógico, assim, torna-se científico “[...] e, por isso, metódica, sistemática, hermeneuticamente elaborad[o] e teoricamente sustentad[o]”; assim organizado, pode-se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque “[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2008). Devido a essa condição, o projeto que organiza o trabalho pedagógico como práxis pedagógica também deve se configurar na relação em que

[...] teoria e prática são elementos distintos, porém inseparáveis na construção de um projeto. Nesse contexto, reforça-se a concepção de práxis, de prática refletida, de atividades teórico-práticas que têm, de um lado, a ação que subsidia o pensamento para a construção de novas ideias e formas diferenciadas de intervenções na realidade educacional, e, de outro a teoria representada por um conjunto de ideias, sistematizado a partir da prática pedagógica (VEIGA, 2013, p.15).

Percebe-se que há um caráter supostamente involuntário no modo como os sentidos mercadológicos hegemonicamente se instauram no discurso dos sujeitos, que coube a este estudo destacar. Acredita-se que esta tomada de consciência possa contribuir para a reconstrução do projeto pedagógico da escola como um instrumento de luta que pode “contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (VEIGA, 2013, p. 22).

Nesse sentido, a participação em sindicatos e movimentos populares é outro aspecto importante para aqueles que têm compromisso com uma educação de qualidade voltada para a classe trabalhadora. “Tendo em vista que não se muda a realidade apenas com teorias, mas é preciso uma base material para que a própria teoria se desenvolva” (FREITAS, 2008, p. 106). Fica claro que não se pode querer ter compromisso com a educação da classe trabalhadora sem teoria, mas tampouco sem militância na luta pelas transformações das realidades das escolas, como se discutirá a seguir.

## 6 SINDICALISMO E MEDIAÇÕES: A SINDICALIZAÇÃO E OS SENTIDOS RELATIVOS À PERTENÇA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

*O conceito de organização coletiva supõe, também para o caso da categoria docente, uma relação de pertencimento que não se restringe a sua entidade ou sindicato. Trata-se de um processo muito mais amplo, relacionado, sobretudo, à idéia de um “nós” professorado, um “nós” magistério, o qual pode indicar, eventualmente, uma aliança com os demais atores da escola pública e um pertencimento ao sindicato se este espelhar o “nós” magistério. (VIANNA, 1999, p. 71).*

Este capítulo visa a apresentar a história do sindicalismo nas mediações relativas aos movimentos do capitalismo em suas diferentes fases. O percurso demonstrará a consonância entre as transformações no mundo do trabalho e a mudança de postura dos sindicatos ao longo do tempo. Também se busca analisar os motivos que levam os professores à sindicalização, com a intenção de evidenciar relações de sentidos com a pertença profissional e com o trabalho que realizam.

### 6.1 SINDICALISMO E TOTALIDADE: DO CONFRONTO À RESIGNAÇÃO

De origem grega, a palavra sindicato significa “aquele que defende a justiça”. Desde a etimologia e o conhecimento compartilhado sobre essa instituição, entende-se que se trata de uma organização cujo objetivo, de forma geral, é a busca por melhores condições na qualidade do trabalho e, conseqüentemente, da vida dos trabalhadores através de luta e negociação coletivas.

Esse entendimento implica a luta pela transformação da sociedade em direção a um mundo mais justo e igualitário. Em artigo sistematizador de elementos importantes para análise de sindicatos docentes, Ferraz (2012, p. 14) ratifica tal ideia, afirmando que “em uma descrição forte, significa que não há uma ação sindical de longo prazo que não contemple a promessa de um futuro melhor. Se esta promessa é factível ou não, torna-se irrelevante desde que a promessa seja crível”.

Tal concepção genérica deixa entrever, de antemão, o conflito entre capital e trabalho em busca de superar a exploração do primeiro sobre o segundo. Ferraz (2012) destaca que a presença dos elementos trabalhista e corporativo, base para a organização sindical, fica subentendida nessa afirmação. Isso aponta para a ideia de que a inserção dos sindicatos na luta por melhores condições de reprodução de trabalho é determinante para que se constituam como tais, “significa que nenhum sindicato ou direção sindical pode ser definitivamente insensível às condições

materiais e simbólicas de reprodução social de sua base” (FERRAZ, 2012, p. 14).

Em um estudo sobre história e memória do sindicalismo, Rêses (2013, p. 217) explica que, na maioria dos países ocidentais, o surgimento dos sindicatos é fruto de duas principais motivações: “por um lado, de solidariedade e defesa; por outro, de revolta contra o modo de produção capitalista e seu *establishment*”. Segundo o autor (2013), essas origens resultam em, basicamente, dois tipos de manifestações: uma na constituição de sociedades de mútua ajuda e de ligas de resistência e a outra, na fábrica, em sabotagem da produção e luta por direitos políticos; ambas, de certa forma, relacionadas ao sindicalismo. De todo modo, as duas teriam em comum o aparecimento pelas “condições de desigualdades em que vive uma classe operária jovem ou em vias de formação” (RÊSES, 2013, p. 217).

No campo marxista, o debate sobre o sindicalismo coloca-se sob duas perspectivas: o caráter mais ou menos revolucionário dos sindicatos e as relações entre os sindicatos e os partidos (AFFONSO, 2007). Importa situar que Marx e Engels analisaram o tema sindical em um momento histórico particularmente marcado por sua proibição e a perseguição de dirigentes. Seus argumentos, portanto, centraram-se no entendimento dos sindicatos como resultantes necessários da ordem industrial, "atribuindo a eles potência relativa na defesa na defesa do preço dos salários" (AFFONSO, 2007, p. 88); característica que deveria impulsioná-los a ampliar suas bases na ofensiva contra o capital.

Os pensadores consideraram que os sindicatos seriam impotentes diante da abrangência de processos desqualificadores do trabalho, como o progresso técnico e a expansão da maquinaria (AFFONSO, 2007). Entendiam que o avanço tecnológico, a serviço do capital, tenderia a negar definitivamente a eficácia dos sindicatos, isso porque, no capitalismo, a tendência ao desenvolvimento das forças produtivas é inelutável e, este desenvolvimento "dirige-se sempre para a substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto<sup>59</sup>, simplificando o trabalho complexo e produzindo um excedente relativo de população operária favorecendo dos capitalistas" (AFFONSO, 2007, p. 89).

Em *A Situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Engels (2008) concebeu os sindicatos como verdadeiras escolas de guerra para os trabalhadores, no sentido de ampliar-lhes a autoconfiança e a consciência de classe. Entretanto, não deixou

---

<sup>59</sup>

Referentes aos seres humanos e às máquinas, respectivamente.

de ressaltar os limites do sindicalismo,

[v]isto que há operários que não fazem parte da associação, ou que dela se afastam por vantagens efêmeras oferecidas pela burguesia. Principalmente no caso das greves [...] o industrial consegue recrutar homens suficientes entre estas ovelhas negras e deste modo fazer fracassar os esforços dos operários membros da associação (ENGELS, 2008, p. 245).

Tumolo (2002) explica que, para Marx e Engels, a luta sindical deveria atingir a “espinha dorsal” da acumulação capitalista, a qual seja a taxa de lucro. Isso levaria a uma revolução que seria a ruptura com o capitalismo e o estabelecimento de uma nova forma histórico-social. Na obra intitulada em português *Salário, preço e lucro* (1988, p. 73), observa-se a concepção:

Os sindicatos atuam com utilidade como centros de resistência às usurpações do capital. Deixam, em parte, de atingir seu objetivo quando utilizam a sua força de forma pouco inteligente. No entanto, deixam inteiramente de o atingir, quando se limitam a uma guerra de escaramuças, contra os efeitos do regime existente, em vez de trabalharem, ao mesmo tempo, para a sua transformação e servirem-se da sua força organizada como uma alavanca para emancipação definitiva da classe trabalhadora. [...] Em vez da palavra de ordem conservadora “um salário justo por um dia de trabalho justo”, devem inscrever na sua bandeira a palavra de ordem revolucionária: “abolição do assalariado”.

Percebe-se que Marx insiste na necessidade de expansão dos objetivos sindicais para a esfera revolucionária. A análise situa o fenômeno sindical a partir de uma sociedade estruturalmente dividida em classes em que os trabalhadores teriam um papel central de transformação política. Atribuindo ao partido, e não ao sindicato, a tarefa de formulação e luta política, Marx não deixará de observar o papel do sindicatos na transformação da sociedade, visto que “na situação de luta da classe operária, seu movimento econômico e sua ação política se fazem inseparavelmente unidos” e “a conjunção de forças de classe operária, já lograda mediante a luta econômica, deverá servir também, nas mãos da classe operária, como plataforma em sua luta contra o poder político de seus exploradores” (MARX; ENGELS, 1981, p. 312). Isso expressa a análise de que, mesmo diante de certa impotência no objetivo mais amplo de reversão da dinâmica do capitalismo, os sindicatos mostram-se importantes ao condenar a exploração entre classes.

Tumolo (2002) adverte quanto à necessidade de desconstruir a diferenciação entre sindicatos e partidos, através da percepção de que caberia aos primeiros

desenvolver a ação sindical, ou seja, cuidar dos interesses imediatos (conjunturais); e aos segundos, elaborar e construir a estratégia revolucionária na busca concretizar interesses históricos da classe trabalhadora, numa espécie de “divisão técnica do trabalho”. Segundo o autor (2002, p. 254)

Se é verdade que o(s) partido (s) pode (m) ser considerado(s) como expressão por excelência da organização da classe com vistas à transformação revolucionária da sociedade, os sindicatos e uma Central Sindical de cunho classista, mesmo reconhecendo os limites objetivos da atuação, não podem se eximir da tarefa de construção da revolução, sob pena de se tornarem, consciente ou inconscientemente, num apêndice do capital.

Em artigo sobre resistência e organização sindical de professores da educação básica no Brasil, presente em obra já mencionada neste trabalho, Melo e Augusto (2012, p. 306) esclarecem a origem do movimento sindical em geral, como “fruto do crescimento assalariado capitalista e pode ser compreendido como mais antigo e significativo movimento social das sociedades capitalistas”.

Do que foi exposto até aqui, é possível perceber a relação indissociável entre o sindicalismo e o capitalismo. Os sindicatos não são universais, no sentido de poderem existir em qualquer organização societária, a não ser na capitalista, já que se constituem a partir das condições de assalariamento dos trabalhadores. Nas palavras de Ferraz (2012, p. 14-15), acontecem em

[u]ma sociedade que tem na livre concorrência de mercado – ou seja, na compra e venda de mercadorias, dentre elas, o trabalho –, um componente fundamental de sua sociabilidade. Esta sociedade é tão singular que tem nome próprio, sendo, acadêmica e popularmente, conhecida como sociedade capitalista.

Na obra “A gramática do tempo”, Boaventura de Sousa Santos (2008) propõe dez teses para se analisar o movimento sindical contemporâneo e sua aparente crise. A primeira delas diz respeito justamente à relação entre sindicalismo e capitalismo. O autor (2008) defende que enquanto houver capitalismo, haverá movimento sindical, sem desconsiderar, certamente, que ambos se modifiquem profundamente, na necessária renovação. Poder-se-ia dizer que os metabolismos do capital (MÉSZÁROS, 2007) resultam em metamorfoses do trabalho (ANTUNES, 2011b) que, por sua vez, acarretam crises nos sindicatos.

Há quem preveja que o movimento sindical, como qualquer outro movimento tem um ciclo vital, infância, maturidade, velhice e morte. A verdade é que o ciclo vital do sindicalismo está muito ligado ao do capitalismo. [...] No entanto, a simples constatação de que o ritmo das transformações do sindicalismo não foi capaz de acompanhar o ritmo das transformações do capitalismo reforça a oportunidade para a apresentação de um conjunto de teses para renovação do sindicalismo (SANTOS, 2008, p. 381).

Melo e Augusto (2012) destacam a relação indissociável entre capitalismo e lutas sociais dele consequentes, enfatizando a tensão entre capital e trabalho na sociedade contemporânea:

Parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista o trabalho não ocorre sem luta. Esta é inerente à sociedade e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram, através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhes é imposto, da dominação e da exploração (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 301).

Portanto, discutir historicamente o sindicalismo no Brasil implica observar seus movimentos na relação com as transformações resultantes dos metabolismos do capital em suas diferentes mediações. Nessa análise, importa considerar que o movimento sindical brasileiro tem, pelo menos, cem anos de atraso em relação ao europeu, porque, até fins do século XIX, diferentemente da Europa já industrial; nossa produção era quase essencialmente agrícola. Santos (2008) destaca essa dessincronia entre o movimento sindical dos países periféricos e semiperiféricos e o europeu como um ponto importante para se analisar a crise do sindicalismo atual. O autor (2008, p. 383) explica que

[e]nquanto na Europa é comum dizer-se que a reestruturação industrial e a nova terceirização da economia estão completadas e que o enfraquecimento que ela provocou no movimento sindical já atingiu o seu ponto mais fundo, nos países periféricos e semiperiféricos nada nos garante que isto já tenha sucedido.

De qualquer forma, percebe-se que o aparecimento da classe operária tem relação com a industrialização e sua consequente transformação da economia e é um fator preponderante para o início dos sindicatos no território nacional (ROSSI; GERAB, 2009). No entanto, Montaño e Duriguetto (2011) afirmam que um dos elementos fundamentais para a formação da classe trabalhadora no país foi a vinda

de operários imigrantes europeus (que já haviam tido contato com as lutas operárias em seus países), a partir de fins do século XIX, já que até 1920, a produção industrial não respondia nem a 15% da população empregada no Brasil. Segundo os autores (2011), foram as influências desses imigrantes que resultaram nas concepções políticas e ideológicas dos trabalhadores brasileiros e nas formas de organização de suas lutas.

Mesmo assim, foi a total ausência de direitos mínimos da classe trabalhadora que a impulsionou para luta. Suas péssimas condições de trabalho e de vida revelavam-se através de “jornadas de trabalho sem limite, sem descanso semanal remunerado, aposentadoria, férias, salário mínimo, miserabilidade nos locais e condições de moradia dos bairros operários etc.” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 234). Esse quadro resultou em reivindicações vindas dos partidos operários criados durante a República Velha (1889-1930), culminando, em 1907, no Decreto nº 1.637, em que se criava o direito de associação sindical para todas as profissões (LOPES, LOURENÇO, 2013).

A propósito, o movimento dos professores surge nessa época (início do século XX), com o crescimento dos sistemas nacionais de educação. Tratando sobre o contexto da América Latina, Melo e Augusto (2012) afirmam que esses movimentos se transformam em sindicatos primeiramente no Chile (1903) e depois na Argentina (1917) e México (1920). No Brasil, isso só acontece nos anos 1960.

De seu surgimento até os anos 1980, os sindicatos, de forma geral, foram controlados pelo Estado, principalmente durante o Estado Novo (1937-1945), quando se intensificaram a repressão e a cooptação de dirigentes sindicais e trabalhadores combativos. Como apontam Montañó e Duriguetto (2011, p. 238, grifos nossos),

[a]ção política repressiva e proibição às lutas dos trabalhadores e aos sindicatos autônomos, normatização de direitos e políticas trabalhistas que eram passados como concessão e outorga do Estado em vez de conquistas dos trabalhadores e crescimento dos sindicatos oficiais *tornaram as organizações sindicais espaços não de luta, mas organizações que buscavam favores e recursos junto à burocracia estatal.*

De acordo com Giannotti (2007), nessa fase, foram criados vários decretos-lei que objetivam transformar os sindicatos em centros de recreação e local de prestação de serviços assistenciais. No entanto, todas ofensivas, ou nenhuma delas

foram/foi capaz de dismantelar completamente o sindicalismo brasileiro. No final dos anos 1970, as organizações sindicais retomam seus processos massivos de publicização de demandas e de lutas e, com a emergência do “novo sindicalismo”, retomaram sua ação política. Antunes (2011a) explica que

[o] Brasil, depois de muitos anos, retomava uma luta operária intensa, que em certo sentido sinalizava um quadro de *ruptura* com a ordem burguesa dominante. Vivia-se um momento particularmente forte das *lutas sociais de classe*, uma vez que aflorou um enorme movimento de greves de amplas dimensões e proporções, que foram desencadeadas pelos mais variados segmentos de trabalhadores . (ANTUNES, 2011, p. 137, grifos do autor).

O autor (2011) esclarece que, durante a década de 1980, aconteceu um aumento substancial do sindicalismo dos assalariados médios, como o dos professores, justamente por estarem vivenciando o processo de precarização que se vem discutido. Retomando essa discussão, vale lembrar o estudo de Maria Helena Moreira Alves, intitulado *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*, em que apresenta dados relevantes referentes a uma das facetas dessa proletarização, que, em si só, permite entender a motivação para mudança, no caso, através da participação em sindicatos. Trata-se da difícil situação salarial dos trabalhadores brasileiros no início dos anos 1980.

Em 1980, 12,5% da população economicamente ativa recebiam um salário equivalente à metade ou menos do salário mínimo; e 31,1% ganhavam entre um e dois salários mínimos. As classes médias eram constituídas pelos trabalhadores que recebiam entre dois e cinco salários mínimos (23,6%); entre cinco e dez (7,2%), entre dez e vinte salários mínimos (3,2%). Apenas 1,6% dos assalariados brasileiros ganhavam mais que o equivalente a vinte salários mínimos em 1980 (ALVES, 1985, p. 292).

O quadro revela que as categorias incorporaram a tradição clássica da classe operária fabril e passaram a se organizar em sindicatos para fazer frente ao processo de proletarização a que estavam submetidos no âmbito das relações capitalistas de produção, como para defender seus interesses financeiros imediatos. No caso dos professores, Ferreira (2006, p. 206) ressalta que o reconhecimento de que estariam “privados de parcelas de sua atividade profissional, com diminuição da autonomia suficiente para planejar e executar tarefas” os motivou para a organização em entidades massivas.

Em artigo em que trata trajetórias e identidades de professores sindicalistas, Ferreira (2012) mostra que, nos anos 1970, houve uma grande modificação na política educacional brasileira introduzida pelas leis 5540/68 e 5692/71, como já se discutiu. Essas promoveram a ampliação do sistema escolar, sem, no entanto, promover a valorização dos trabalhadores em educação, assim como de suas condições de trabalho; resultando em revoltas e mobilizações e fortalecendo aquilo que foi conhecido como o “novo sindicalismo”.

Saviani (2013) argumenta que, após a Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, foi reconhecido o insucesso do programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países pobres, formulado uma década antes, generalizando-se a avaliação que atribui aos anos 1980 o estatuto de "década perdida", pois

[d]e fato, todos os indicadores econômicos disponíveis, apontando o caminho recessivo trilhado pela economia brasileira nesse período, reiteravam a perda. Esse clima negativo projetou, também no campo educacional, o diagnóstico da "década perdida". Tal olhar a posteriori foi acentuado pelo desmoronamento dos regimes do chamado "socialismo real"<sup>60</sup>, trazendo perplexidades às forças progressistas (SAVIANI, 2013, p. 402).

Por outro lado, Antunes (2011a) ressalta que o patamar atingido pelos sindicatos no Brasil, naquela época, esteve entre os mais significativos em todo o mundo capitalista. O autor avalia que, toda a década de 1980, foi contexto favorável ao “novo sindicalismo” (como um movimento de forte teor classista), pois apresentava uma situação contrária a de vários países capitalistas avançados, onde o sindicalismo vivenciava uma crise. Dessa forma,

[s]e as classes dominantes costumam dizer que a década de 1980 foi, para elas, 'uma década perdida', pode-se dizer que o mesmo não ocorreu para a classe trabalhadora, cujos níveis de avanço, de conscientização e organização foram muito significativos" (ANTUNES, 2011a, p. 139, grifos do autor).

---

<sup>60</sup> “Certo é que não faz muito tempo, depois da queda do muro de Berlim e a consequente reunificação das Alemanhas, da implosão da União Soviética (URSS), do final do Pacto de Varsóvia e do conflito bélico que balcanizaria a antiga Iugoslávia, tudo parecia indicar que o pensamento lúcido de Marx tinha ficado finalmente desacreditado” (GONZÁLEZ, 2006, p. 17).

Em estudo sobre o caso dos professores, a já citada obra *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*, Ferreira Jr. e Bittar (2006) constataram o destaque dos professores nesse movimento. Os autores (idem) utilizam índices de um levantamento realizado por Diniz (1988), o qual mostra que aconteceram um total de 54 greves entre 1979 e 1983 e que o movimento dos professores primários e universitários foi responsável pela maioria delas, num total de 37%.

Isso permite afirmar que a luta sindical dos professores acontece como consequência da realidade socioeconômica brasileira, mais especificamente do autoritário desenvolvimento das relações capitalistas de produção no âmbito educacional. A organização dos professores dava-se, portanto, não apenas por reivindicações salariais, mas como uma busca de intervenção programática no âmbito da formação societária brasileira.<sup>61</sup>

O caráter nacional do movimento de professores caminha no sentido de garantir e especificar um plano nacional de cargos e salários, uma carreira nacional para o magistério de 1º e 2º graus na linha conquistada timidamente na Nova Constituição. Os velhos estatutos do magistério que expressavam formas de gestão em função das especificidades de cada nível de ensino e administração vêm perdendo sentido na medida em que o movimento dos professores amplia sua expressão nacional e exige o tratamento dos trabalhadores em educação como sujeitos de idênticos direitos, independentemente do tipo de patrão – nação, estado, município – mantenedora e independentemente da região ser rica ou pobre (ARROYO, 1991 apud FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 63).

Araújo (2012) argumenta na mesma direção de Arroyo (1991<sup>62</sup>) ao considerar que a mobilização e organização da categoria, junto com outros atores sociais, colocam em debate importantes temas para o direito à educação e valorização profissional, tais como

---

<sup>61</sup> Essas características continuam presentes no movimento dos professores. No âmbito dos sujeitos desta pesquisa, Rossa (2015) destaca, quanto à greve dos professores federais no ano de 2012, que as reivindicações estavam pautadas na busca por melhorar as condições gerais de trabalho resultantes da implantação do REUNI nas universidades: “além da reestruturação da carreira docente, a valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores nas IFES, com referência ao agravamento da precarização das condições de trabalho devido à implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) a partir de 2007” (COMANDO NACIONAL DE GREVE, 2012 apud ROSSA, 2015, p. 16).

<sup>62</sup> ARROYO, M. G. O acontecimento em educação: o movimento de professores. **Educação no Brasil: 1987-1988**. São Paulo: Cedi, 1991. p. 155-157.

[o] piso salarial do magistério (implantação em estados e municípios) e dos demais profissionais (regulamentação prevista no projeto de PNE); as diretrizes nacionais de carreira unificada (em tramitação no Congresso) e a luta pela implantação das diretrizes do CNE (professores e funcionários); a implantação das políticas nacionais de formação de professores e dos funcionários da educação; a garantia de formação inicial para todos os professores; a profissionalização dos funcionários (além de formação tecnológica); a formação de 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação (em 10 anos); a regulamentação da gestão democrática à luz do PNE (através de leis estaduais e municipais); a previsão de 10% do PIB para a educação e regulamentação de educação (por meio de regime de cooperação constitucional); o fortalecimento dos conselhos escolares e do projeto político pedagógico das escolas (ARAÚJO, 2012, p. 326).

A segunda metade da década de 1980, particularmente, terminou com uma ampla mobilização e participação do movimento sindical dos professores públicos do ensino básico no âmbito da política nacional, cuja culminância foi a promulgação da Constituição de 1988<sup>63</sup>. Naquele contexto histórico, o movimento associativista de professores representou uma possibilidade real de intervenção no processo de luta pela melhoria da qualidade de ensino da escola pública. Isso porque, conforme Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 64), havia uma crença de que “a luta contra a ditadura militar e a conquista de liberdades políticas impulsionariam, simultaneamente, o progresso material da sociedade e a transformação da escola pública numa instituição de referência na formação de cidadãos brasileiros”.

A análise histórica possibilita vislumbrar que, do ponto de vista da organização educacional, a década de 1980 é uma das mais férteis da história brasileira (SAVIANI, 2013). De acordo com Saviani (2013, p. 404), os educadores nesta década organizaram-se a partir de dois posicionamentos diferentes:

[...] aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelos fenômenos das greves que eclodiram a partir do final dos anos de 1970 e se repetiram em ritmo e frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

O primeiro posicionamento resulta na criação de entidades de caráter acadêmico-científico, isto é, "voltadas para a produção, discussão e divulgação de

---

<sup>63</sup> Os dois sindicatos considerados no âmbito desta pesquisa foram criados logo após a promulgação da Constituição.

diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas par a construção de uma escola pública de qualidade" (SAVIANI, 2013, p. 404), a exemplo da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, fundada em 1977. O segundo é justamente relacionado às ações das entidades sindicais dos diferentes estados do país, articuladas em esfera nacional pela CNTE e ANDES.

A década de 1980, portanto, se inicia com a criação de associações depois transformadas em sindicatos. Em 1981, no Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, foi fundada a ANDES, com a participação de 67 associações de professores de instituições de nível federal. Vale mencionar que os outros servidores federais das universidades já haviam criado em 1978, com orientação política semelhante, sua entidade nacional, a FASUBRA – Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (SAVIANI, 2013).

Após a Constituição de 1988, com o direito à sindicalização dos servidores públicos, a tendência dessas entidades foi transformarem-se em sindicatos, filiando-se a uma central nacional, via de regra, a CUT- Central Única dos Trabalhadores (SAVIANI, 2013), fundada em 1983, inspirada originalmente em um “sindicalismo classista, autônomo e independente do Estado” (ANTUNES, 2011a, p.138). Seu surgimento foi resultado da congregação das lutas sociais e operárias das décadas anteriores com o movimento de oposições sindicais que atuavam fora da estrutura oficial e combatiam seu sentido estatal, subordinado, atrelado e verticalizado. Conforme Boito Jr. (2005, p. 154)

A CUT durante a década de 80, lutou para implementar uma estratégia sindical de combate à política de desenvolvimento pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado Brasileiro. Em primeiro lugar, a CUT foi gradativamente consolidando a partir de seu congresso de fundação em 1983, e até o seu 3º congresso regular, em 1988, uma plataforma de transformações econômicas e sociais antagônicas à política de desenvolvimento do Estado brasileiro, além de intervir de modo ativo na luta pela democracia. De um congresso para outro, a CUT foi aprovando e reafirmando as seguintes palavras de ordem, referentes à economia e à política social: não pagamento da dívida externa, estatização do sistema financeiro, estatização dos serviços de saúde, da educação e do transporte coletivo, reforma agrária sobre o controle dos trabalhadores, contra a privatização das estatais.

Ao tratar da relação entre centrais e fragmentação sindical, Dal Rosso (2013) aponta que as associações centrais de trabalhadores, também chamadas de “centrais sindicais”, representam uma forma organizacional não prevista pela CLT

que surgiu no curso da história recente como modo de construir a associação e representação geral do conjunto dos trabalhadores, independentemente de profissão e de atividade.

Apenas trabalhadores, não importa a profissão ou o setor de atividade. Trabalhadores. Nada mais. As entidades centrais podem também desempenhar outros papéis menos nobres, entre os quais a ocupação de espaços políticos, o corporativismo e a simples reprodução tendo por base a contribuição sindical obrigatória (DAL ROSSO, 2013, p. 49).

A Central Única dos Trabalhadores foi a primeira entidade deste gênero. Ainda nas décadas de 1980 e 1990 vieram a Central Geral dos Trabalhadores e a Força Sindical (DAL ROSSO, 2013). Após 2005, quando o governo começou a acenar com o reconhecimento de um papel negocial para as centrais sindicais, o que se efetivou por meio da Lei nº 11.648 de 31/03/2008, permitindo que elas tivessem acesso aos recursos da conta Emprego e Salário na proporção de 10% da contribuição sindical; o número saltou de três para doze entidades. Dal Rosso (2013, p. 51, grifos nossos) analisa criticamente a situação apontando esse aumento como fator de fragmentação e “perda de capacidade de luta”:

O número de doze entidades associativas centrais que disputam entre si reunir os trabalhadores, representá-los e conduzi-los constitui a principal prova da crescente divisão da classe, da fragmentação. No nível geral e no nível de base procede o fracionamento dos trabalhadores em organizações cada vez menores. O fracionamento implica *perda de capacidade de luta*.

No contexto deste estudo, tanto SINASEFE quanto SEDUFMSM foram criados em seguida à promulgação da constituição “cidadã”, quando se consolidou o direito constitucional de sindicalização dos servidores públicos e ambos foram inicialmente filiados à CUT. No âmbito da UFSM, os professores organizavam-se inicialmente na Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM), criada em 1967, mesmo com restrições da reitoria de então, já que "havia um medo de que esse tipo de iniciativa acabasse gerando conflitos em um período de muita repressão por parte do regime militar<sup>64</sup>" (SEDUFMSM, 2009, p. 3).

---

<sup>64</sup> Refere-se ao período ditatorial, conhecido como “anos de chumbo”; o qual se iniciou com o golpe militar de Castelo Branco em 1967 e terminou em 1985, pelas lutas no movimento “Diretas Já!”. (FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.)

Na revista comemorativa aos 20 anos do SEDUFISM/ANDES, explica-se que, "de entidade associativa, que cuidava de interesses sociais e recreativos, passa a uma outra concepção" (SEDUFISM, 2009, p. 2). Isso porque, a partir de 1977, a associação é transformada em "espaço pré-sindical, que se tornaria um embrião das reivindicações que mobilizariam a Universidade Federal de Santa Maria na década de 80" (SEDUFISM, 2009, p. 2).

A decisão por transformar a APUSM em associação sindical, todavia, não foi unânime, sendo um das justificativas do grupo de oposição a filiação da ANDES à CUT, que na época representava uma entidade classista, como vem se discutindo. A negativa expressa o fato de os professores não se sentirem trabalhadores, como um professor argumenta: "naquela época, dizer que professor era trabalhador significava quase uma 'ofensa' para alguns. Por isso, a resistência imensa em vincular-se ao ANDES, que tinha relação direta com a CUT" (SEDUFISM, 2013, p. 2). De maneira pacífica, a situação fez com que fosse criada uma entidade sindical em separado, no caso, a SEDUFISM.

Costuma-se diferenciar associação de sindicato pelo caráter social, cultural, recreativo da primeira e do viés político, reivindicativo do segundo (DAL ROSSO, 2013). Porém essas características acabam se confundindo na atuação, como sendo desconhecidas por seus associados, conforme esta pesquisa indica. Na primeira etapa do estudo, na análise das fichas cadastrais dos professores, pelo menos três, responderam APUSM, na pergunta sobre sindicalização. No grupo focal das décadas de 2010, uma professora disse ter se filiado inicialmente "naquele que dava desconto na compra de carros", que, caso, era a APUSM. Um professor da década de 1970 elogia esta Associação, por exemplo, por suas ações reivindicativas, mas admite não acompanhar a atuação:

*GF 70/ E: Na verdade, eu gosto muito da APUSM, assim, igual, **eles também têm algumas defesas, só que eles não ficam batendo de frente com o governo, né, nada. A forma de atuação é diferente, mas eles têm uma visão meio interessante.** [...] Mas eu até procuro até não comentar, porque como a gente não acompanha muito, é injusto ver se os caras estão indo bem ou não.*

De todo modo, apesar das dissonâncias, a SEDUFISM foi fundada em Santa Maria como seção sindical, com autonomia política, administrativa e financeira e passa a ser uma instância organizativa e deliberativa territorial do ANDES-SN, com a

finalidade principal de organizar sindicalmente os professores da UFSM, amparado pelas prerrogativas sindicais garantidas na Constituição Federal. Podem sindicalizar-se à SEDUFSM docentes ativos e aposentados, das carreiras do ensino superior e do ensino médio, técnico e tecnológico, lotados em qualquer unidade da UFSM. Também os professores visitantes e substitutos que estejam em efetivo exercício<sup>65</sup>.

O SINASEFE surge a partir da Federação Nacional das Associações de Servidores das Escolas Federais de 1º e 2º graus – FENASEFE. Uma década mais tarde, em um Congresso Nacional da categoria, a entidade passa a oportunizar a sindicalização de todos os trabalhadores e trabalhadoras da Rede Federal de Ensino, lotados nas Instituições de 1º e 2º graus da Educação Básica, passando a se chamar Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional. Nessa condição, a entidade vai além da sua representação anterior, apenas na área tecnológica, se ampliando enquanto entidade organizativa de todos os trabalhadores da Rede Federal da Educação Básica, Profissional, Científica e Tecnológica; organização que se constitui em uma de suas principais bandeiras, como já se apontou<sup>66</sup>.

O SINASEFE constituiu sua base em Santa Maria no ano de 2006<sup>67</sup>. O Sindicato Nacional está organizado, hoje, em 97 Seções Sindicais e tem a sindicalização de cerca de 23 mil trabalhadores (as) da Rede Federal de Educação Básica, Profissional, Científica e Tecnológica, bem como aqueles lotados no Instituto de Educação para Surdos (INES), nas Instituições Militares de Ensino, na Educação Federal dos Ex-Territórios e no Colégio Pedro II/RJ. Estes sindicalizados (as) são organizados em Seções Sindicais e autorizaram individualmente a sua contribuição sindical, pois o SINASEFE não admite a contribuição promovida pelo Estado, só aceitando a contribuição espontânea, devidamente autorizada por aqueles (as) que decidem se sindicalizar.

As Seções Sindicais e/ou sindicatos locais, equiparados para fins de deveres e direitos no SINASEFE; assim como a ANDES, têm regimento próprio, autonomia

---

<sup>65</sup> Disponível em: <<http://www.sedufsm.org.br/?secao=sedufsm&sub=historia>>. Acesso em: jul. 2015.

<sup>66</sup> Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=55&Itemid=28](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=28)>. Acesso em: fev. 2015.

<sup>67</sup> SINASEFE. ATA 02/2006, de 16/10/2006, sobre constituição da seção sindical e afins. Arquivo SINASEFE Santa Maria. Acesso em nov/2015.

política, administrativa, econômica, financeira e patrimonial, sendo, entretanto, subordinadas aos Fóruns Soberanos do Sindicato Nacional: Congresso e Plenárias Nacionais, como se apontou anteriormente. O SINASEFE também se organiza no conjunto dos Servidores Públicos Federais, através da CNESF - Coordenação Nacional das Entidades de Servidores Federais, responsável pelos movimentos unificados que tem participado ao longo de toda sua história.

Em relação aos demais setores do movimento sindical, popular e estudantil, tanto ANDES como SINASEFE atualmente se organizam e são filiados à CSP Conlutas - Central Sindical Popular, hoje considerada uma alternativa de lutas às entidades vinculadas ao governo. A CSP foi criada a partir da Coordenação Nacional de Lutas, fundada em 2004. Trata-se de uma organização peculiar que integra diferentes movimentos populares, como de estudantes, negros, mulheres; embora destacando não prescindir de seu viés classista e anticapitalista:

Essa é uma experiência inovadora na organização de nossa classe no Brasil. Unir, numa mesma entidade nacional, os movimentos sindicais, populares, da juventude e de luta contra a opressão das mulheres, negros, homossexuais e outros segmentos. ACSP-Conlutas pauta a sua atuação pela defesa das reivindicações imediatas e interesses históricos da classe trabalhadora, tendo como meta o fim de toda forma de exploração e opressão. Nossa luta tem a perspectiva de alcançar as condições e *construir uma sociedade socialista*, governada pelos próprios trabalhadores e trabalhadoras. Por isso, nossa entidade defende a autonomia e independência frente ao Estado, governos e partidos políticos, a construção da unidade como valor estratégico na luta dos trabalhadores e trabalhadoras, a ação direta, a mobilização coletiva de nossa classe como forma privilegiada de luta. O internacionalismo ativo, a solidariedade internacional entre os trabalhadores e trabalhadoras é parte constitutiva de nosso programa, um objetivo permanente a ser buscado pela Central. A libertação da classe trabalhadora de toda forma de opressão e exploração é uma tarefa que não se inscreve apenas nos marcos de um país e deve ser tomada no plano internacional. Em nosso funcionamento buscamos construir processos que assegurem a democracia operária, um rico e saudável debate interno, respeitando a diversidade política existente em nosso interior.<sup>68</sup> (grifos nossos)

A desfiliação dos dois sindicatos da CUT, em 2004, deveu-se, de forma geral, à mudança de postura política da Central relacionada aos processos de reestruturação produtiva: do sindicato do “não” para o sindicato do “sim”; ou do sindicalismo “reivindicativo-reativo” para um sindicalismo “propositivo”; da atitude contestatória para a conformada/conformista (AFFONSO, 2007; TUMOLO, 2002).

---

<sup>68</sup>

Disponível em: <<http://cspconlutas.org.br/quem-somos/historia/>>. Acesso em: fev. 2016.

Tumolo (2002, p. 129, grifos nossos) aponta três fases para o sindicalismo cutista que revelam traços relevantes no entendimento de sua mudança de perspectiva, assim como a do sindicato brasileiro de forma geral:

*Primeiramente, aquela que vai de 1978-1983 até aproximadamente 1988, que se caracteriza por uma ação sindical combativa e de confronto. A segunda, cujo período aproximado é de 1988 a 1991, que pode ser classificada como a fase de transição e, por último, a mais recente, caracterizada por um sindicalismo propositivo, negociador. Trata-se portanto, de uma mudança política substancial, de um sindicalismo combativo e de confronto, de cunho classista e com uma perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada no trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que, gradativamente, perde o caráter classista em troca do horizonte da cidadania.*

Para o SINASEFE, a decisão pela desvinculação aconteceu em seu 18º Congresso Nacional, um congresso estatutário; em que se apresentou uma tese com essa proposta, aprovada pela maioria de 70% dos delegados presentes<sup>69</sup>. O argumento centrou-se na postura governista da CUT e, por isso, o Sindicato propôs-se a colaborar na construção da CSP – Conlutas, em que se filiou ainda em 2004.

No caso do ANDES-SN, o primeiro passo para desfiliação da CUT foi em 2005, em seu 24º Congresso, em Curitiba (PR). Os setores que derrotados nessa decisão foram se retirando gradativamente do ANDES-SN e criaram o PROIFES, este filiado à CUT. Somente em 2007, no 26º Congresso de Campina Grande (PB), que houve a decisão de se vincular à Conlutas. Durante dois anos, os professores se dedicaram a discutir sobre as diferentes possibilidades de os trabalhadores se agregarem em torno de lutas comuns (SEDUFMS, 2009).

De acordo com Dal Rosso (2013, p. 51), esse processo de crescente fragmentação, através da criação de centrais sindicais, pode indicar criação de espaços para um ou mais partidos políticos, de modo que “as centrais sindicais convertem-se em braços sindicais de partidos, [...] raras são as centrais, hoje, se há por acaso alguma que não se vincula a um partido”. O autor (2013) avalia que, entre professores do ensino superior, a organização sindical que seguia, em alguma medida, a estrutura do campo educacional, hoje começa a partir-se por força da vinculação entre sindicato e partido. Assim, o ANDES-Sindicato Nacional disputaria

---

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2004/11/294970.shtml>>. Acesso em: fev. 2016

espaço hoje com o PROIFES – Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior, por motivos de clivagem político-partidária (DAL ROSSO, 2013).

A análise do sindicalismo feita até aqui evidencia suas relações evidentes com os processos de reestruturação produtiva da atualidade. Conforme Mota (1995, p. 191), “há paulatinamente um deslocamento de natureza ideológica na ofensiva do capital e na posição dos trabalhadores que passam a privilegiar a conjuntura de crise econômica, em detrimento do embate em torno de projetos sociais”. Isso contribui para a crise do sindicalismo classista e de sua transformação num sindicalismo de parcerias. A “cultura da crise” (MOTA, 1995) é transportada fortemente para o movimento sindical que passa a agir baseado em iniciativas práticas, no denominado “sindicalismo propositivo ou de resultados”, processo analisado em relação à CUT. Antunes (2008, p. 167) ressalta que

[...] a crise atingiu também diretamente a subjetividade do trabalho, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são a expressão. Os primeiros, os sindicatos, foram forçados a assumir uma ação cada vez mais *defensiva*, cada vez mais atada à *imediatez*, à *contingência*, regredindo sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital. Gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas, aturdidos que estavam, visando a preservar a jornada regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados e, quanto mais “revolução técnica” do capital avançava, lutavam para manter o *mais elementar* e *defensivo* dos direitos da classe trabalhadora, sem os quais sua sobrevivência está ameaçada: *o direito ao trabalho, ao emprego*.

Tumolo (2002, p. 105) sintetiza essa discussão ao concluir que:

[...] a destruição ou, pelo menos, a neutralização de formas organizativas dos trabalhadores, particularmente aquelas de cunho combativo, têm-se constituído em uma das condições necessárias e primeiras dos diversos processos que vêm sendo implementados na atualidade.

Por isso, não se prescinde da análise de que a participação em sindicatos revela uma perspectiva política, em seus sentidos reivindicativo e coletivo da constituição dos professores como profissionais da educação, consubstanciada em uma dimensão da concepção de pertença profissional que é elaborada em trabalho e condicionante/condicionada para sua organização coletiva, mas contextualizada nos limites da sociedade capitalista. Os argumentos para essa constatação serão

apresentados na análise dos discursos dos professores em relação aos motivos de sua sindicalização, em que se buscará sintetizar as relações, por diferentes mediações, entre sindicalização, trabalho e pertença profissional.

## 6.2 POR QUE OS PROFESSORES SE SINDICALIZAM?

Nesta seção, o objetivo é analisar os motivos que levam os professores à sindicalização, considerando seu trabalho e os sentidos relacionados à elaboração da pertença profissional. Com essa finalidade, associada ao objetivo geral desta tese; acaba-se por se propor a sistematização e síntese das análises desenvolvidas durante o percurso desta pesquisa, buscando destacar mediações e contradições dos sentidos relativos a pertença profissional, trabalho, sindicatos, classe trabalhadora, as quais resultarão em argumentos para a elaboração da tese a ser retomada na parte final.

Até aqui foi possível vislumbrar a tensão de sentidos entre a pertença profissional dos professores e seu reconhecimento como trabalhadores que, por essa condição, reúnem-se em entidades coletivas, comuns aos demais trabalhadores, como os sindicatos. Já no segundo capítulo, apontou-se que, para os sujeitos investigados, os sindicatos não se mostraram como espaços de elaboração de consciência de classe trabalhadora. A intenção, portanto, é analisar os sentidos que estão em voga quando os professores se organizam sindicalmente e como aqueles se relacionam à construção do trabalho dos professores como profissão. Em síntese, busca-se elucidar as tensões e encontros entre as pertenças profissional e à classe trabalhadora considerando a sindicalização.

De todo modo, importa ressaltar que a opção pelos sindicatos, como forma de associativismo dos professores, não desconsidera que outros espaços coletivos possam suscitar sentidos relativos à docência como trabalho e profissão. No entanto, reforça-se que:

[...] especificamente quando as organizações sindicais são consideradas para a discussão, há a convicção de que, nelas, o trabalho docente seria visto como semelhante às demais formas de trabalho, o que possibilita problematizar quais identidades docentes se expressam na construção e consolidação desse tipo de entidade (FERREIRA, 2007b, p. 382).

Ferreira (2007b) explica que, além dos sindicatos, as associações profissionais constituem outra possibilidade de associação no âmbito ocupacional. Essas são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, como as organizações das profissões liberais: advogados, médicos, arquitetos, engenheiros, mesmo quando esses profissionais são empregados pelo mercado, e não trabalhadores por conta própria. Não existem conselhos profissionais próprios para os professores. O conselho ou ordem profissional é um órgão com competência jurídica de direito público, que teria como função básica, na educação, “disciplinar e defender a profissionalização do magistério” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK, 2005, p. 128), através de duas diferentes fases: “a) preventiva ou educacional sobre a importância da qualificação profissional para o exercício do magistério.; b) acompanhamento e verificação da qualidade das práticas profissionais” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK, 2005, p. 128).

Todos os sujeitos da pesquisa trabalham no regime de 40 horas com dedicação exclusiva – DE (Lei nº 12.772 /98, capítulo V, art. 20), por isso não podem atuar em suas profissões de formação inicial, como veterinários, engenheiros, administradores, contadores, paralelamente a seus contratos de docência no serviço público. Além disso, não há exigência de estar filiado a conselhos profissionais para o trabalho como professores, assim como eles não podem interferir neste. De forma geral, os professores avaliam negativamente a atuação dos conselhos, considerando desproporcional a relação entre a alta mensalidade e o pouco retorno aos associados, que, para os sujeitos deste estudo, resume-se ao envio de uma revista mensal.

*GF 2000/J.: **Uma vez os conselhos queriam regular a atuação docente, mas não se criou o negócio.** (sobreposição de vozes) (B: ah, pois é). Eles queriam regular, eles queriam (gestos sugerindo dinheiro com a mão). **Eles não estavam preocupados conosco.***

*GF 2000/Mi: **Talvez a atuação é para arrecadar verbas.** (B: exatamente). A gente até entende que precisa para fazer ações, mas o pessoal não enxerga esse retorno. Não há uma participação, né, efetiva.*

*GF 2000/J.: **As profissões que veem retorno é aquelas que exigem a carteira: advogado, engenheiro.** Não precisa ter. [...] Não é que não precise, por uma questão assim de consciência profissional, eu devia ter, eu não tenho porque eu sou professor, tenho DE, não posso atuar.*

*GF 2000/ B: **É uma das coisas que saí também era porque era bastante caro também** (pois é, tem mais isso). Era caro e aí, como eu estava dando*

*aula, sem fazer clínica e trabalhar diretamente com os animais e tratamento e tal, aí eu decidi sair.*

GF 2010/ C: Eu entrei aqui em 2010, o curso ainda não existia. Aí para registrar nosso curso, na época, a gente só sabia que ele podia ser registrado no CREA, hoje eu sei que poderia ser no Conselho de Química também. **Aí eu criei o registro. Na verdade, aí eu não sei, o CREA sai uns 500 reais por ano, eu acho até caro para o pouco que eu aproveito. Eles me dão uma revistinha por mês em que eu me atualizo a respeito, às vezes, até tem matérias que eu utilizo aqui no técnico em meio ambiente, né. Mas é só a revistinha. Eu não participo de reuniões, de nada. Foi assim meio que por obrigação (grifos nossos)**

Veiga, Araujo e Kapuzianik (2005) discutem a possibilidade de criação de conselhos profissionais dos professores sob a perspectiva em que estes estivessem associados à formulação de um código de ética<sup>70</sup> docente. Os autores (2005) elencam posicionamentos favoráveis e desfavoráveis quanto à criação dessa entidade e as relações entre o trabalho dos professores e o papel dos sindicatos. Os primeiros destacam o argumento de que os conselhos atuariam de maneira complementar aos sindicatos, sem colocar em causa sua existência:

[...] o que está sendo direcionado pelas entidades favoráveis à criação do conselho não é absolutamente uma ruptura total nem uma ação fragmentada e linear de profissionalização da docência, já que o caminho ideal para as mudanças deve passar por um momento de transição que contemple o fortalecimento e a articulação das entidades docentes – acadêmicas, sindicais, profissionais e estudantis com outros movimentos sociais desencadeados por diferentes profissões (VEIGA, 2005, p. 117).

Por outro lado, “os opositores à criação do conselho ou ordem profissional chamam a atenção para os perigos inerentes a um processo de controle e fiscalização da profissão, de definição da fronteira entre a competência e a incompetência, o correto e o incorreto” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK, 2005, p. 119). Também destacam o sombreamento das possíveis ações desta entidade e do sindicato. Além disso,

[h]averia o risco de o conselho ou ordem profissional para a docência se transformar em camisa-de-força ou um gueto, como, na visão dos desfavoráveis à sua criação, acontece com outras profissões e, nesse sentido transformar-se em instrumento altamente negativo. Tratar-se-ia,

<sup>70</sup> Ética pode ser entendida aqui como “o costume socialmente considerado, seja o hábito do indivíduo de agir segundo o costume estabelecido e legitimado pela sociedade. Assim sendo, a ética tem por objeto o *etho*, seja em sua dimensão social ou individual” (VEIGA; ARAUJO, KAPUZIANIK, 2005, p.38).

portanto, de uma prática corporativa que os conselhos ou ordens acabariam reforçando (ANPAE, 2002 apud VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK 2005, p. 118).

O posicionamento das associações sindicais como CNTE e ANDES vai na mesma direção contrária. A primeira indica que tal conselho se configuraria “como órgão burocrático, cartorial, distante de suas bases, que defende o exercício profissional nos marcos legais mais do que na perspectiva da mudança e transformação das condições de exercício de exercício profissional” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK, 2005, p. 118), isto é, das condições de trabalho. Segundo Veiga, Araujo e Kapuzianik (2005), a Confederação (2002) destaca o agravamento da criação de uma entidade com essas características normativas na conjuntura atual de desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho.

Considera-se que o problema da desvalorização profissional dos professores não se resolva burocraticamente, visto que é político e repleto de intencionalidades e mediações. Por isso, também se avalia como equivocada a concepção “de que a salvação do magistério depende da construção de códigos e conselhos [pois] [s]ubjacente a essa posição está a concepção negativa de profissão que faz depender a qualidade do ensino exclusivamente do desempenho profissional dos professores” (VEIGA; ARAUJO; KAPUZIANIK, 2005, p. 118). Assim, como o ANDES-SN, argumenta-se que é necessário valorizar os sindicatos como espaço de luta pela valorização profissional (X Encontro Nacional da Anfope, 2000 apud VEIGA, 2005).

Observa-se que há falta de clareza dos sujeitos quanto às finalidades das diferentes formas de associativismo dos professores: associações culturais, conselhos ou sindicatos. Um sujeito, por exemplo, justifica sua sindicalização à necessidade de fortalecer-se como professora dentro da categoria, vista a falta de um conselho profissional que o faça: “Eu acho assim que é mais pela representatividade da classe, porque, assim da mesma forma que eu tenho o meu CRC, né, que eu pago o meu conselho. Eu vejo assim que é pela força da categoria” (GF 2010/M.B.).

Dubar (2005) parte da distinção jurídica entre associações profissionais (conselhos, ordens) e sindicatos para diferenciar profissão e ocupação. Conforme o autor (idem), os integrantes de uma profissão se organizariam nas primeiras; e os que se incluem numa ocupação, nos segundos. Essa análise vai de encontro ao

discurso da professora que busca o sindicato como forma de fortalecimento de sua profissão docente. Também estaria determinando o caráter não profissional do trabalho docente, visto que os professores não se organizam através de conselhos, por exemplo, mas em sindicatos. Trata-se de posicionamento muito unilateral que contraria o que se vem discutindo.

Importa destacar, no âmbito destas análises que consideram os motivos da sindicalização dos professores, que apenas quatro sujeitos declaram participar efetivamente das ações do sindicato, através de reuniões, assembleias, mobilizações; tratando-se de integrantes da atual diretoria da seção de Santa Maria do SINASEFE. O restante do grupo admite restringir sua participação ao pagamento da contribuição sindical mensal.

Ferreira (2007) considera que os motivos que levam os professores a se sindicalizarem podem ser organizados em três grupos: 1) os instrumentais ou egoístas, 2) os solidários ou altruístas e 3) os ideológicos; referentes, respectivamente, à defesa dos interesses individuais, dos interesses coletivos e das crenças político-ideológicas.

No grupo estudado, predominaram os objetivos instrumentais, inclusive com a ênfase nos discursos sobre a necessidade de os sindicatos abandonarem perspectivas “ideológicas”, as quais foram expressas diferentemente como: “políticas” (GF 70), “partidárias” (GF 70), “radicais” (GF 70), “rançosas” (GF 2000), “de esquerda” (GF 2000), “político-ideológicas” (GF 2010), conforme os discursos indicam.

GF 70/E: Importante no sentido de que ele ajuda a defender a categoria, né, às vezes não concordo com algumas decisões que tomam, né, mas, entende, eu acho que é importante, nesse sentido [...] agora mas teve épocas no serviço todo aí, que *os caras eram muito partidários (l: radicais)* e isso eu não concordava. Na verdade, eu acho que, numa instituição como a da gente, tem que ser laica mesmo, tem tudo que é pensamento, pensamento de tudo que é tipo político, religioso, sei lá do que. Tu não pode começar muito a quebrar pratos, mas *sindicato é um pouco isso*, né, e tal. ***Também não tenho partido, não sou ligado a partido político nenhum, né, entendeu. Eu acho que a gente tem que ser político, mas não partidário. Político, porque aqui dentro a gente é político, no sentido de tomar decisões, e tudo né, e entender a realidade aí. O sindicato é, na verdade, um pouco isso. Não mudou a minha história.***

É relevante destacar que, ao qualificar a atuação do SINASEFE como “pragmática”, “objetiva” (GF 2000), “isenta” (GF 2010) isso é apresentado como

justificativa positiva na opção por esse sindicato em detrimento do SEDUFMS/ANDES:

GF 2000/ J: [...] a questão do não me representa, por que que não? *Porque eu vejo no sindicato um discurso rançoso que parece que eles vivem num mundo extra. Nós vamos, lá, claro, eu não sei, eu tenho uma formação de administração, então a nossa visão é muito mais pragmática, orçamentária, né. [...] aí eu faço assim: o SINASEFE me representa muito mais do que a SEDUFMS, eu vejo o SINASEFE muito mais pragmático do que o SEDUFMS. O SEDUFMS me manda jornalzinho com questões que não têm nada a ver comigo, sabe, que eu vou lá e eu vejo um ranço nas discussões da SEDUFMS, que eu me pergunto: direita não pode ser da SEDUFMS. Eles são democráticos desde que tu pense como eles. Isso que eu vejo nas assembleias sindicais, mas eu vejo o SINASEFE mais assim ó: tá tá bom, mas isso aqui eu quero de aumento. Eu vejo mais, eu encontro mais objetividade, sabe, na coisa.*

GF 2010/ C: *E também por uma outra questão, como eu já acompanho a universidade há um tempo [...], eu acho o sindicato, o do magistério superior, muito ligado a questões político-ideológicas, te dando exemplo, essa história de terem pedido, de terem pressionado a reitoria a ceder lista de palestino, de não sei o quê, e eu não gosto. E, às vezes, tu entra no site, palestra do líder do MST, mas o que que tem a ver o sindicato dos professores com o MST? Se eu não me identifico com essa ideologia. E eu acho o SINASEFE, um pouco mais livre, dessa ideologia. Realmente eu não gosto desse lado dos sindicatos, eles estão se associando a outras entidades, movimentos que eu não me identifico, nem como professora, nem pessoalmente. Então eu acho que o SINASEFE é mais livre, por enquanto. Se um dia tomar essas tendências, eu me dessindicalizo, porque eu digo, hã, não me representa. [...] Então, eu acho o sindicato mais isento por enquanto.*

Já se ressaltou que, tanto ANDES como SINASEFE, apresentam-se como entidades classistas, filiadas ao Conlutas; uma entidade que abrange diferentes setores da sociedade, ampliando suas lutas na abrangência de diferentes sujeitos e objetivos sociais, sendo, portanto, ambas repleta de ideologias. Certamente, o alcance dessa perspectiva depende da atuação das diferentes seções sindicais, sendo por essa razão, possivelmente, que a SEDUFMS pareça ser “mais ideológica” que SINASEFE.

Diante dessa imprecisão de sentidos, considerou-se interessante apresentar os pontos elencados por um professor como integrantes da perspectiva ideológica criticada e que, segundo ele, deveriam ser reconsiderados pelos sindicatos, os quais sejam: a presença das fundações nas universidades, a meritocracia e, aliada a essa, a questão da Gratificação por Estímulo à Docência (GED). Pelo viés crítico construído neste estudo, vislumbra-se se tratar de três aspectos relacionados aos ajustes neoliberais na educação:

GI/ J: ***Aí tu pega um jornal do SEDUFSM, vem aquele demônio da fundações! Tem muitos erros dos governos com as fundações, muitos erros, mas não dá para demonizar um convênio da fundação-universidade por causa de meia dúzia de sem vergonha. Aí o sindicato demoniza isso.*** Deus que me perdoe! ***Outra coisa que é um sentido muito próprio da área de gestão: a meritocracia. Tu recebe de acordo com o que tu dá. O sindicato demule com isso, nem quer questionar a meritocracia.*** Aí nos vamos para uma reunião, como tivemos a do conselho semana passada, um colega diz assim: metade do colégio não trabalha e vocês não fazem nada como direção, indiretamente disse isso. Mas, meu Deus, nós não temos mecanismo nenhum para fazer isso, não há um mecanismo para fazer isso. ***Aí parece que o sindicato tem um corporativismo tão forte, quando tinha a GED todo mundo corria para dar aula. Hoje não tem. O sindicato tirou.*** (Não tem uma forma de controle, né) Tem algumas pautas que são demonizadas no sindicato: meritocracia, governo e fundação. Gente, pelo amor de Deus, (é nesse sentido que acaba não representando) Isso. (Por isso que o sinasefe acaba representando melhor porque ele não trata dessas questões tão). ***A ANDES é extremamente à esquerda.***

GF 2000/ J: ***Eu noto que as fundações é uma questão muito importante,*** é muito importante se discutir os papéis das fundações na universidade. Acho que tem muito gente que se isolou completa da universidade. Mas as fundações também têm um papel importante. (M: tem) ***Tem muita coisa aqui dentro que as fundações poderiam nos ajudar e tem dogmas no sindicato que são imutáveis. Fundação é uma delas.*** Tu fala de fundação, num negócio desses, o mundo vem abaixo e terminou. Então não há uma abertura. (M: acabou a discussão)

De forma geral, pode-se afirmar que a crítica à presença das fundações nas universidades deve-se à sua parte no processo de crescente privatização dos serviços públicos. No âmbito desta pesquisa, o debate está voltado à adesão da UFSM ao contrato com a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBSEH, sobre a qual ANDES, FASUBRA e SINASEFE posicionam-se criticamente. Em documento elaborado pelas três entidades, afirmam que

[...] tem-se claro que este discurso de adesão é um eufemismo para ocultar o projeto do Executivo Federal de apartar definitivamente os hospitais universitários das universidades federais. A EBSEH consiste, a bem da verdade, em transferir o patrimônio das universidades para uma empresa pública, mas de direito privado que, em última análise, significa a mercantilização da saúde e da educação (ANDES; FASUBRA; SINASEFE, 2013, p. 01).

Quanto à GED, seu viés produtivista sinalizava-a como uma dimensão das políticas de avaliação, formulada e implementada pelo MEC, no caso, especificamente aos professores das IFES. Foi aprovada como lei em 1998, Lei nº 9678/1998, e suspensa em 2001 como resultado de lutas sindicais. Após uma greve de quase cem dias, a correlação de forças no Congresso Nacional,

“majoritariamente governista, possibilitou ao Governo a adoção de uma política de *não* aumento salarial, mediante a adoção da velha estratégia de conceder gratificações, neste caso denominada de estímulo à docência” (BELLONI, 1999).

De caráter meritocrático, a característica fundamental da gratificação era a associação entre resultados de avaliação de desempenho e recursos financeiros, especificamente salários, atribuídos de forma diferenciada. A Lei da GED determinava critérios gerais relativos à atividade de ensino, cabendo a cada IFES complementá-la com critérios adicionais relativos às demais atividades, a partir de orientações definidas pela Comissão Nacional, em setembro de 1998, e de objetivos e critérios próprios. Esta forma de usar resultados de algum tipo de avaliação é semelhante a ação desenvolvida pela CAPES junto aos programas de pós-graduação (BELLONI, 1999), por exemplo (como se discutiu no terceiro capítulo). A Gratificação que se mostrou para o professor como uma forma de motivação para o envolvimento dos professores com o trabalho revela uma perspectiva de constituição profissional pelo esforço individual; hegemonicamente vinculada às concepções competitivas<sup>71</sup> vigentes de empregabilidade (GENTILI, 2005); profissionalidade (LÜDKE, BOING, 2004); professoralidade (BOLZAN; ISAIA, 2010), contra as quais os sindicatos se posicionaram.

Observa-se a predominância de um discurso de que, quanto mais a pauta do sindicato se afasta da contingência; mais ele é entendido como ideológico e desnecessário. A análise do deslocamento para âmbito pragmático não pode prescindir da necessária consideração de consonância com o contexto capitalista em que se insere. Assim, relacionados à práxis utilitária (KOSIK, 1976), os motivos para sindicalização dos professores, em geral, voltam-se para necessidades imediatas, como acesso a plano de saúde:

GF 2000/ J: Eu poderia dar respostas socialmente aceitas, mas eu acho que, pelo fato de ser uma pesquisa, tem primeiro o compromisso com o rigor científico (claro). ***Eu sou sindicalizado por causa do plano de saúde*** (risos, a mesma coisa que eu).

GF 2000/ R: Eu também, ***minha primeira pretensão de me sindicalizar foi por causa do plano de saúde.***

GF 2000/ M: **SEDUFMS foi único e exclusivamente, UNIMED.** SEDUFMS foi UNIMED, não tem outra conversa. Certo? Foi por isso aí.[...] **Mas**

<sup>71</sup> Discutidas particularmente no capítulo 4.

**SEDUFSM, foi para UNIMED estou lá ainda pela UNIMED minha e da minha mãe. Senão, não estaria lá, já teria largado.** Certo. O SEDUFSM. Porque eu acredito que eles nunca me representaram. (grifos nossos)

Importa destacar que não se consideram essas motivações do professorado como ilegítimas, assim como não o são as associações sindicais que atendem a essas demandas. Não obstante, isso não necessita ser entendido como adoção de posturas conciliadoras, e sim como orientações profissionais que articulem necessariamente demandas trabalhistas com a defesa de uma visão de instituição escolar diferente da apresentada pelos governos. “De todas as formas, e especialmente porque não são organismos com voz nos processos de reformas, a defesa que os sindicatos fazem dos interesses trabalhistas de seus filiados é legítima e é o que define o caráter sindical das organizações” (FERREIRA, 2007b, p. 389).

Nos motivos solidários propostos por Ferreira (2007b), parecem se encaixar aqueles relativos ao sindicato como forma de representação coletiva da categoria dos professores (GF 2000), expressa pelos sujeitos também como: “defesa” (GF 70, GF 90), “respaldo” (GF 90), “apoio” (GF 90) “representatividade” (GF 2000), “união” (GF 2000), “força” (GF 70, GF 2000, GF 2010).

*GF 90/ M.C: Lá não se fala em sindicato, nada dessas coisas. Lá eu era uma das poucas professoras com licenciatura plena.[...] De Roraima para cá, 8 anos depois eu vim embora, eu cheguei aqui e acabei, em 90 e alguma coisa, eu não lembro bem a data, me sindicalizei. Muito em função de que, na educação física, tinha muita gente atuante no sindicato. Atuavam muito e acabei me sindicalizando. **Sou sindicalizada no SEDUFSM. Achava também importante também por isso, porque a gente tem um respaldo, via que sindicalizados a gente tem mais força.***

*GF 90/ M. J: Sou sindicalizada na SEDUFSM, ANDES, desde que entrei. Acho de suma importância. Acho que o sindicato faz uma grande diferença na vida da gente. **É um respaldo que tu tem, um apoio que tu tem para ti, né.***

*GF 2000/ C: **Eu me sindicalizei porque eu acho que é importante a gente ter uma representação, o grupo é grande, é um monte de professores, é necessário que tenha alguém que represente essa categoria, na minha opinião, a melhor representação é o sindicato.** Então o motivo pelo qual eu me sindicalizei foi esse, único e exclusivamente por ter uma representação. Por que do SEDUFSM? Na verdade, eu nem sabia da existência do SINASEFE quando eu cheguei aqui, existia SEDUFSM e SEDUFSM e SINASEFE, até onde eu sabia, era dos técnicos, dos TAES e também porque eu tenho uma amiga que trabalha há muito tempo lá no SEDUFSM e quando ela veio ela disse agora tu pode se sindicalizar e por ela me conhecer, no tempo da UNIFRA, eu era sindicalizado no SINPRO, sempre fui, durante toda minha carreira de*

*professor, eu sempre fui sindicalizado. Então chegando aqui eu me sindicalizei.*

No entanto, a análise dos discursos mostra que os sentidos da sindicalização relativos à busca por representação, mesmo indicados de diferentes formas, associam-se à representação judicial oferecida pelos sindicatos através de sua assessoria jurídica, principalmente em ações trabalhistas coletivas.

GF 2000/ R: ***As ações coletivas também é uma coisa que é importante. Quando eu entrei tinha mais, digamos assim, visibilidade. No início, logo que eu entrei, teve uma reunião e eles distribuíram, até hoje eu tenho lá, uma fichinha de processos que a gente tinha, que a gente entrou em conjunto, e eu nem sabia que estava, mas em função de ser sindicalizada, eu também estava nesse processo, então eu acho que no sentido da união dá uma força maior pra gente reivindicar alguma coisa, né. E, mas, é nesse sentido.***

Entendida diferentemente, a judicialização de causas trabalhistas é analisada por Melo e Augusto (2012) justamente como um dos indicadores da crise de representação dos sindicatos. As autoras (2012) tratam a judicialização de conflitos trabalhistas como forma de repressão do poder público, já que indica a indisposição dos governos para “negociar, repassando para o poder policial e judiciário a responsabilidade que ele, como empregador e antagonista dos trabalhadores e dos sindicatos, deveria tomar” (MELO; AUGUSTO, 2012, p. 308). Um depoimento de uma professora corrobora com esse posicionamento na crítica à atuação sindical de uma seção a que era filiada anteriormente:

GF 2000/ Mi: ***O sindicato ele não tinha essa mobilização, era mais um sindicato no sentido assim de questões de entrar na justiça, para reivindicações de direitos na justiça, né, essas questões que, né, a maioria dos sindicatos, a gente vai buscar, mas ir para linha de frente para discutir questões, mais, né, da categoria, não acontecia muito, não acontecia quase nada. Aí, inclusive, teve greve, o pessoal lá nunca discutiu essa questão, isso passa meio batido, né, lá Deus o livre discutir greve.***

Esse processo de judicialização das relações de classe no Brasil deve ser analisada como mais um dos reflexos da desregulamentação do trabalho na sociedade atual. Em tese de doutorado em que estuda o tema, Barbosa (2014, p. 100) afirma que

[...] uma intensa judicialização das relações de classe, ou seja, de transferência da resolução dos conflitos para o âmbito da Justiça. Esse 'novo' campo de disputa entre capital e trabalho se deu em especial na Justiça e no Ministério Público do Trabalho onde trabalhadores buscaram de forma individual e coletiva, resolver problemas de seu cotidiano.

A esse respeito, houve professores que mencionaram como motivo da sindicalização ao ANDES/SEDUFMS “tais 84%”. A revista SEDUFMS (2009) explica essa porcentagem como relativa ao índice de inflação do período do governo presidencial Fernando Collor de Mello. De fato, eram 84,32% que se transformou numa pauta reivindicativa do ANDES/SN para ajustar os salários dos professores conforme esse índice inflacionário. O comentário, no entanto, era que o ajuste salarial seria apenas para os professores da carreira do Magistério Superior ou que estivessem sindicalizados no ANDES.

*GF 70/E: Nós já éramos do sindicato. Nós brigamos. **Porque, na verdade, os 84% e aí que tá, essa é uma coisa até importante na tua pergunta. Os 84, havia um entendimento que nós [EBTT] não tínhamos direito, só os colegas do ensino superior. Foi o [reitor da época] que meio bancou, como reitor, ele meio abriu mais as portas e nós conseguimos chegar lá, né. Só que depois o primeiro grupo que perdeu fomos nós.** (l: há pouco tempo que perdeu o último grupo, né). Pois eu não sei, eu não acompanhei mais. Eu sei que foi reduzindo, reduzindo... [...] E o [reitor], nesse ponto, foi legal com a gente. Ele entendeu. Porque havia, nos conselhos, onde a gente sempre foi muito minoria, e nem sempre tinha alguém de nós lá, mas enfim, que a gente não tinha direito, que era só? E aí nós, nós somos também universidade, instituição. Isso sim, ó, lá no início havia muito, né. A gente era separado. Hoje a gente é o primo bonito, naquela época, nos éramos os primos feios. Agora nós voltamos a ser bonitos. (comentários) Não só pelo dinheiro, mas pelo desempenho, né.*

*GF 90/ Mor: Sempre no SINASEFE e **houve uma época aqui, acho que numa época dos tais 84% que surgiu uma notícia aí que quem não fosse sindicalizado no ANDES, eu sou do tempo do M., é o ANDES, né. [...] não é SEDUFMS. Quem não era sindicalizado no ANDES não ia receber os 84%. Então, tem bastante gente que acabou migrando de sindicato ou ficando nos dois, duplamente filiado. [...] eu fiquei só com SINASEFE.***

*GF 90/M. J.: **Eu fiquei na SEDUFMS, em função disso aí.** Na época, nós recebemos os 84%.*

O ganho dos 84,32% foi conquistado e implementado na folha de pagamento de dos professores em janeiro de 1993, significando uma vitória tanto jurídica como política para SEDUFMS, a qual coube o papel “de pressionar a reitoria no sentido de estender o percentual a todos. Para isso foram feitas campanhas inclusive com a confecção de adesivos que reivindicavam 84,32% para todos” (SEDUFMS/ANDES,

2009, p.7). O reitor da época, usando o preceito presente na Carta Magna, que em seu artigo 207 prevê a Autonomia Universitária, não apenas autorizou a inclusão do percentual como também estendeu administrativamente o ganho para os professores ex-celetistas das “então escolas de segundo grau” da UFSM (SEDUFISM, 2009). Importa registrar que a reposição foi suspensa em janeiro de 1995, devido a uma ação da reitoria da época. Nessa situação, os professores da então carreira do Magistério de 1º e 2º graus, hoje EBTT, foram “os últimos a ganhar e os primeiros a perder” (GF 70, GI/E).

Essa discussão revela um aspecto importante relativo à representação por sindicatos específicos, no caso ANDES ou SINASEFE, que relaciona carreiras e sindicalização. Todos os sujeitos da pesquisa pertencem à carreira do EBTT e, pautados mesmo na organização do sindicato, predominantemente entendem que seria esse o sindicato que representa prioritária, mas não exclusivamente, esta carreira com o governo:

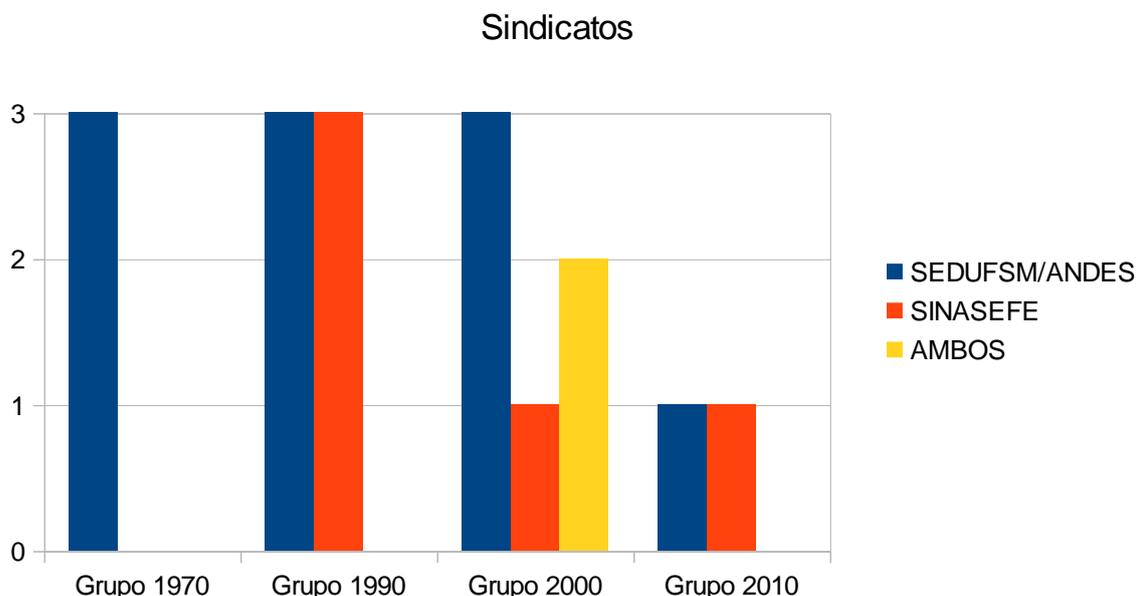
*GF 90/ C: Me sindicalizei no SEDUFISM, daí fiquei vários anos filiado nos dois sindicatos e daí, por uma questão de custo e **por observar que o SINASEFE é que normalmente promovia as conquistas na nossa carreira, acabei só no SINASEFE, filiado só ao SINASEFE.***

*GF 2000/ Mi: Aí surgiu o SINASEFE, né, como seção em Santa Maria, aí eu voltei a participar, né, das reuniões, porque é um sindicato menor, **ele é, digamos, o porta-voz da nossa categoria, quer dizer, perante o governo, não quer dizer que o ANDES não tente negociar, ele tenta negociar, mas o governo negocia a nossa carreira com o SINASEFE.** Então eu comecei a participar mais, né, efetivamente, e participei da direção do SINASEFE, acho assim muito importante, eu participo realmente do sindicato, acho que isso é muito importante para categoria, para minha constituição como docente, eu me senti pertencente a essa categoria para mim, eu acredito nisso.*

*GF 2000/ Ma: **E do SINASEFE, que daí, eu fui ver em relação aos nosso direitos, coisa e tal, que eu via que o SEDUFISM só queria saber da graduação, e o EBTT acabava ficando à mercê daquilo ali, ficava à margem, né.** Então eu disse, ali não está nos representando.*

Entretanto, neste grupo de 17 sindicalizados do Politécnico, a filiação é maior no SEDUFISM/ANDES, por diferentes motivos dentre os quais os utilitários como já mencionado e, vale mencionar, pela constituição tardia de base sindical do SINASEFE, apenas em 2006. O Gráfico 5 ilustra a sindicalização dos sujeitos:

Gráfico 5 – Sindicalização dos sujeitos.



Fonte: GRUPOS FOCALIS (2016).

Relativo a motivos solidários (FERREIRA, 2007b), uma professora destaca o papel da SEDUFMS nas greves, problematizando esta estratégia de luta por direitos. Declara ter sido amparada pela seção sindical em momento em que firmou posicionamento grevista em detrimento da posição da maioria de seus colegas. Considera, por isso, que o sindicato também represente os professores da carreira do EBTT. Analisa-se que a participação em greves é considerada, pelos sujeitos, como mais uma perspectiva que relaciona a SEDUFMS a uma entidade “ideológica” em relação à “objetividade” do SINASEFE como seção sindical:

*GF 2000/ Mi: Disseram na hora que queriam, mas na hora desistiram e eu encarei a situação e eu me senti muito apoiada, me senti muito acolhida pelo SEDUFMS na época, porque o sindicato apesar de a gente dizer que eles representam a categoria do ensino superior, eu me senti muito acolhida durante os momentos de greve em que eu encarei a situação, né, apesar de toda pressão que, de certa forma, institucionalmente ela é velada, mas ela existe, porque é claro quem está no cargo quer que a coisa ande redondinha, quanto menos conflito melhor, que as coisas andem, não tô dizendo... porque na época eu era supervisora, eu acho que, numa dessas greves, acho que nesta greve inclusive, foi quando eu ingressei na supervisão escolar e, apesar de eu estar ali muito próxima da direção, eu sentia e eu discutia isso, eu não estou falando nas costas. Eu conversei com direção, né, sobre como eu me sentia, né, naquele momento, e eu gostei muito da postura do sindicato, porque realmente eles, apesar de não serem da categoria do EBTT, porque na época não era, né, do EBTT, (era magistério de 1º e 2º graus), mas eu*

*me senti muito acolhida e tive assim, acho que eu cresci muito tendo participado daquela greves.*

Outro aspecto relevante na relação entre carreiras e sindicalização se relaciona à busca pelo pertencimento ao grupo de professores que os sindicatos representam. Nesse sentido, sujeitos deste estudo declaram ter se sindicalizado ao SEDUFSM/ANDES, como forma de pertencer ao grupo de “professores da universidade”, do qual não se sentiam pertencentes devida à carreira. A análise permite perceber que a carreira como fator preponderante na articulação do coletivo de professores do Politécnico e da UFSM nos locais de trabalho e nos sindicatos, mesmo que essa constatação não seja unânime entre os sujeitos investigados. O quadro justifica a pauta comum entre ANDES e SINASEFE sobre a unificação das carreiras:

*GF 2000/ Mi: Mas quando eu cheguei em São Vicente, eu me sindicalizei [...] Eu sempre tive essa preo..., **não é uma preocupação, essa necessidade de estar engajada, de sentir pertencente ao grupo por uma causa, né, que eu acreditava. Então, eu pertencia ao sindicato, eu participava das reuniões. Vim para Santa Maria, eu não me dessindicalizei, porque lá o SINASEFE era a nossa representação.** Quando eu vim para Santa Maria, eu não me desvinculei no sindicato SINASEFE, eu continuei e me sindicalizei no SEDUFSM, mas aí não foi pela questão da saúde, não foi pela questão, porque eu não tenho nada de benefícios extras, que a maioria dos sindicalizados tem, que é um direito, que eu acho que todo mundo tem que buscar, não estou julgando ou não, mas não foi a minha, a minha... motivo principal, né. **Eu queria me sentir pertencente ao grupo, e como o sindicato SEDUFSM, era o que representava a UFSM, os docentes da UFSM.***

*GF 2000/ J: Eu sou sindicalizado por causa do plano de saúde (risos, a mesma coisa que eu) e também me sindicalizei e, segundo, mas menos importante que o primeiro, **eu fiquei muito feliz de participar de um sindicato de docentes da universidade**, eu achei assim, eu até, na época, se soubesse, do SINASEFE, talvez tivesse optado pelo SINASEFE, mas não fui informado. Ah, eu sou da SEDUFSM, quando eu cheguei aqui tinha aquela coisa que parecia que os professores dos colégios a universidade não via muito bem, hoje a gente cresceu, mas... por isso que eu sou sindicalizado.*

De forma geral, os discursos sobre ser professor, profissional, trabalhador, sindicalizado/sindicalista são nebulosos e desconstruídos. O depoimento de uma professora ilustra essa percepção ao evidenciar imprecisão de sentidos e hesitação ao expressar a identificação como sindicalista, cuja característica seria a de “lutar pela sociedade”:

GF 2000/ B: *Eu, desde que estava em X, né, hã, foi numa época que a gente estava começando juntos lá, né. **E aí, o sindicato, a gente era bem sindicalizado, eu acho** (risos). Na época, tinha reuniões e tudo mais e tinha ações conjuntas [...]. E a gente ganhou algumas coisas. Quando eu vim para cá, eu obviamente continuei no sindicato, participei no início algumas vezes, ia à reunião, ia à assembleia. Inclusive uma vez eu e o professor X fomos para MG participar de um congresso, né, nem lembro quando foi isso, né, eu até me senti assim meio... **Eu não sou uma pessoa muito sindi... eu não sou, eu não sei lutar (risos) assim, eu não sou uma lutadora pela soci... eu acho que a grande maioria não tem esse perfil, talvez, não sei.***

Nos discursos, também foram frequentes muitos sentidos que associam a imagem do “sindicalista” a uma figura estereotipada socialmente. Além de percepções já comentadas que tratam os sindicatos, e assim os sindicalistas, como “radicais”, “partidários”, aliam-se a de: ter faixa na cabeça (GF 90), portador de bandeirinhas (GF 2000), brigão (GF 2000), chato (GF 2000) , grevista (GF 2000), como o excerto evidencia:

GF 2000/ Ma: *Lá pelas tantas eu vi a M. e o C. que já faziam parte do sindicato, ah, vamos para lá e coisa e tal, **já sabendo do meu jeito meio explosivo, meio brigão de ser (sobreposição de vozes) temos um chato para colocar lá dentro para incomodar os outros.** (risos) Daí foram me rodeando, me rodeando, tá, vamos lá ver qual é e daí eu fui gostando do negócio e acabei ficando lá. Mas daí foi por decisão minha, por atuar sindicalmente mesmo.*

Por outro lado, não se pode desconsiderar os sentidos que remetem a sindicalização à dimensão solidária humana. Um sujeito compara o trabalho em cargos como possibilidade de atuar como sindicalista, já que o objetivo geral daquele deve estar voltado para interesses dos trabalhadores pela efetivação de seus direitos, por exemplo. No grupo de interlocução, um professor expressa explicitamente o entendimento da relação inerente entre sindicalismo e solidariedade:

GI/C: *Acho que não só a questão da representatividade, **mas da solidariedade pelos que lutam pela gente.** Uns tem essa vocação, outros não têm, mas a gente se sindicalizando é uma forma de se solidarizar. Eu sempre penso assim.*

GF 90/ Mor: *Mas, assim, eu nunca botei, sei lá o que seria na testa de sindicato mas, assim, acho que a defesa da gente. **Como disse o M., os direitos que a gente tem, como trabalhador, têm que ser respeitados sempre. Quando tu tá na administração, tu recebe uma legislação que favorece a pessoa, que vai melhorar a qualidade do trabalho, das condições financeiras, etc. Eu acho que os administradores têm a***

***obrigação de fazer a coisa andar, (uhumm) independente do sindicato ir lá. Quando o sindicato precisa ir, é que a coisa não está andando. Então, acho que eu atuei muito como sindicalista sem ser. Estar lá (pelos direitos dos trabalhadores), nosso mesmo.***

É relevante destacar a importância dessa relação visto que as transformações referentes ao processo de reestruturação produtiva e o polimorfismo do trabalho, em com isso da classe trabalhadora, acarretam o apagamento desta dimensão solidária entre os seres humanos, enfatizando cada vez mais a individualidade, o peculiar; na concepção de “cada um por si e o capital contra todos”, como se vem analisando neste estudo.

Em síntese, percebe-se que o “capitalismo, agora com sua face neoliberal, aprofunda e propaga o individualismo e a competitividade como sendo os valores mais modernos já encontrados na sociedade e nas escolas” (FREITAS, 2008 p. 99) e, diante isso, ao suscitar valores coletivos, o sindicato parece mostrar sua relevância. Segundo Affonso (2007, p. 227),

[a]o contrário do que se podia supor anteriormente – longe de produzir homogeneização da classe trabalhadora e facilitar seu processo de auto-identificação, o progresso técnico vem produzindo relações parceladas, instáveis e transitórias que passam a definir um caleidoscópio de diferentes remunerações e estatutos de trabalho, dificultando o surgimento das solidariedades clássicas entre os trabalhadores.

É nessa direção que a constituição da pertença profissional dos professores como inerentemente coletiva revela-se também política. Não é possível entender as partes sem considerar o todo, “talvez se possa afirmar que a luta de classes travada no interior da escola está intimamente ligada à luta que se trava na sociedade” (FREITAS, 2008, p.107). Nesse caso, como práxis

[...] a participação nos movimentos populares e nos sindicatos é outro aspecto importante para aqueles que têm compromisso com uma qualidade de fato da educação voltada para os trabalhadores [...] tendo em vista que é preciso uma base material para que a teoria se desenvolva (FREITAS, 2008, p. 108).

Isso mostra que, na retomada dos argumentos de Freitas (2008), não adianta declarar compromisso com a educação sem a militância pela transformação das realidades materiais.

No discurso a seguir, a professora corrobora com esse entendimento ao

ressaltar que, no desenvolvimento de sua trajetória profissional, sempre buscou aliar a formação acadêmica/pedagógica com a participação no movimento sindical, considerando essas duas dimensões como complementares no trabalho pedagógico, o qual denomina de “fazer pedagógico”. No entanto, ela expressa ter desenvolvido essas esferas “intuitivamente”, tendo se tornado consciente das implicações políticas e sociais desse processo somente com a atuação no passar dos anos:

*GF 2000/ Mi: Bah, eu acho que eu tenho o sindicato no sangue (risos) Eu comecei com a vida, com o engajamento, não assim na linha de frente, mas logo que eu me formei há eu fiz concurso para o município e assim que entrei, eu passei nos primeiros lugares, eu trabalhei 6 anos no município antes de entrar aqui, eu sempre fui preocupada com essas questões e com a participação docente, eu acho que corria junto com a minha formação, eu acredito nisso, **o desenvolvimento meu profissional vai em dois sentidos, eu acredito que isso, para mim, é bem nítido, há, esse desenvolvimento profissional passa por duas coisas importantes: que é a formação, né, que todo docente cuida bem, se preocupa com sua formação teórica, de conhecimento, mas passa por outro lado por questões eu acho que permeiam esse fazer pedagógico, que é também a questão do fazer educativo que envolve salário, né, que envolve várias questões, por exemplo, a questão salarial, a questão da carreira, a questão do currículo, a questão da gestão, quer dizer, é tudo que permeia nosso trabalho. Então eu vejo que essas duas, e essas coisas que permeiam o fazer pedagógico elas andam juntas e isso hoje eu tenho essa clareza. Eu fazia isso intuitivamente, com a maturidade e a prática eu percebi o porquê.***

Apesar de mencionada crise de representação e de um suposto descrédito dos trabalhadores, é consenso entre diferentes autores (ANTUNES, 2011b; DAL ROSSO, 2011; FERRAZ; 2012; TUMOLO, 2002) que o sindicato ainda realiza papel preponderante na construção de uma identidade coletiva dos professores. Dal Rosso discute a organização coletiva dos trabalhadores em termos de uma “identidade de categoria”, explicando que o sindicato pode ser entendido como uma

[...] forma contemporânea de organização autodefensiva e proativa dos trabalhadores assalariados. [...] No exercício desta atividade reconhecem elementos comuns entre si, inicialmente a partilha da atividade profissional. Ao delimitar a esfera profissional, começam a *construir identidade* como *categoria* que trabalha sob relações de assalariamento semelhantes. [grifo nosso] À medida que vínculos de identidade são construídos entre indivíduos desconhecidos, surgem espaço e condições para reivindicações entendidas como justas ou como direitos. *Identidade e reivindicações estão na base da construção de organizações* que coordenam a luta por direitos e lutas mais amplas em relação à expansão e à qualidade da educação na sociedade (DAL ROSSO, 2011, p. 12).

Silva (2010) aborda o processo de sindicalização como desencadeador da construção de uma identidade política dos professores. O problema da abordagem se encontra no fato de que não há como definir uma identidade política homogênea para os professores, mas novamente “identidade(s) políticas(s), visto que são tantas quanto o número das situações sócio-históricas concretas de sujeitos particulares e as relações infinitas que estabelecem entre si dentro e fora dos movimentos sindicais” (SILVA, 2010, p. 10). O próprio autor destaca uma ressalva importante para o encaminhamento argumentativo desta discussão que considera o trabalho dos professores como profissão e os professores como trabalhadores.

No entanto, a constituição da identidade política dos trabalhadores *docentes não se limita apenas à referência das entidades sindicais*, mas trata-se também da construção da compreensão de que o magistério como profissão caracteriza os seus profissionais como trabalhadores que vivenciam e compartilham atividades, necessidades, anseios e lutas semelhantes, ou seja, o trabalho docente cria a possibilidade da composição de um pertencimento; um “nós” professores que se configura como um “nós” trabalhadores (SILVA, 2010, p. 4, grifos nossos).

Conforme esses argumentos, entende-se que os sindicatos revelem uma perspectiva política da constituição dos professores como profissionais, consubstanciada em uma dimensão da concepção de pertença profissional que é elaborada em trabalho e condicionante/condicionada para sua organização coletiva.

De todo modo, observou-se que o potencial máximo indicado nos discursos sobre sindicalização é o que Tumolo (2002, p. 245) denomina como "consciência sindical" ou "consciência reivindicativa", que é

[...] quando os trabalhadores conseguem se perceber não mais como indivíduos, mas como grupo, como categoria de trabalhadores e, mais do que isto, como categoria injustiçada e oprimida que deve se organizar e juntar forças para reivindicar junto às autoridades institucionais e ao Estado seus direitos esperando ser atendida; no limite, deve lutar para substituir o(s) administrador(es) do Estado por quem se comprometa a viabilizar um projeto não só para os trabalhadores, mas de interesse comum do conjunto da sociedade.

O trabalho dos professores e a sindicalização são, dessa forma, apenas o primeiro patamar no processo de consciência de classe. A superação dessa primeira fase, que passa pela elaboração da pertença profissional, exige necessariamente uma intervenção teórico-educativa. Tratar-se-ia de formação político-pedagógica

objetivando a superação do senso comum (GRAMSCI, 1986, 1999), radicalizando a percepção superficial da realidade em suas dimensões conjunturais cotidianas e entendendo-as no bojo da totalidade capitalista.

## **7 EM BUSCA DA “SÍNTESE DAS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES”: PERTENÇA PROFISSIONAL COMO PRÁXIS NA DIALÉTICA DE SENTIDOS PEDAGÓGICOS E POLÍTICOS DO TRABALHO E DA SINDICALIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

Este trabalho de doutorado foi desenvolvido com o objetivo de analisar o modo como os professores sindicalizados do Colégio Politécnico da UFSM produzem sentidos sobre sua pertença profissional, considerando as mediações de seu trabalho e sindicalização. Nesta parte final, busca-se retomar os principais argumentos desenvolvidos de modo a defender a tese de que:

*Os professores elaboram seus discursos sobre pertença profissional a partir de sentidos relativos a seu trabalho e sindicalização, constituindo-se como práxis político-pedagógica na medida em que esses sentidos são resultantes de relações dialéticas entre teoria e prática, individual e coletivo.*

Os pressupostos que fundamentaram esta afirmação ancoram-se no materialismo histórico como perspectiva teórico-metodológica, na consideração da centralidade do trabalho na vida humana e da concepção dos seres humanos como sujeitos histórico-sociais. Essas premissas permearam todo o percurso do estudo, orientadas pelas categorias do método dialético marxista, as quais: sejam a totalidade, a mediação, a contradição, a historicidade e a práxis (CIAVATTA, 2009; KUENZER, 1998; LUKÁCS, 2012; NETTO, 2011; VÁZQUEZ, 2011). A organização desta tese, ao evidenciar o percurso da pesquisa de que é resultado, também pretende demonstrar a relação orgânica e dialética entre essas categorias que se associam no processo de desvelamento do real em investigação.

Os dados foram produzidos através da organização de grupos focais e Grupo de Interlocação, os quais permitiram analisar as subjetividades dos sujeitos em si e entre si, na relação de suas historicidades com o seu local de trabalho, o Colégio Politécnico da UFSM; este entendido como espaço de entrecruzamento de políticas as quais afetam o trabalho e os fatores de sindicalização dos professores.

Logo no início, abordou-se o tema classe social para evidenciar sua relação com a categoria contradição, a qual orientou as análises dos discursos. Estes foram considerados unidades dialéticas de sentido, sujeitos à interpretação, na associação inerente com a luta de classes, contemporaneamente expressa, não mais na relação entre burgueses e proletários, mas na luta entre capital e trabalho (MÉSZÁROS, 2007).

Na análise do funcionamento dessa racionalidade ideológica, observou-se a centralidade que, hegemonicamente, a proposta neoliberal atribui a certos ideais de dignidade humana e liberdade individual (HARVEY, 2008), já que são indiscutivelmente sedutores para a humanidade, como autonomia, democracia, liberdade, participação. Na confluência de sentidos de uma sociedade de mercado, esses conceitos são perversamente revertidos a sentidos pragmáticos e individualistas, como foi possível analisar neste estudo (DAGNINO, 2004, 2005).

Na discussão sobre classe social, demonstrou-se que os sindicatos não operam como espaços de produção de consciência de classe para os sujeitos desta pesquisa<sup>72</sup>. De acordo com o horizonte epistemológico desta tese, avalia-se que os professores pertencem à classe trabalhadora, porém não elaboram essa consciência para si (MARX, 2007). Os professores são trabalhadores, considerando a precarização de suas condições de trabalho e as características deste trabalho imaterial e produtivo (HYPOLITO; GRISCHCKE, 2013). Atualmente, vista a centralidade da educação na totalidade estabelecida pelas políticas neoliberais; o trabalho dos professores colabora para a valorização do capital numa relação em que o mercado é o cliente e os estudantes os objetos produzidos pelos professores, estes hegemonicamente afetados por essa ótica através das políticas (AFFONSO, 2007; HYPOLITO, 2012; KUENZER, CALDAS, 2007).

De forma geral, os motivos que levam os professores a se sindicalizarem referem-se a objetivos utilitários ou instrumentais (FERREIRA, 2007b). Dentre as razões, encontram-se a busca por plano de saúde ou assessoria jurídica, por exemplo. Entende-se que essas motivações sejam legítimas, assim como também o são as entidades sindicais que atendem a essas demandas dos trabalhadores. No entanto, elas não devem passar de funções secundárias dos sindicatos e de seus filiados, sendo nem únicas e tampouco mais importantes.

As causas da sindicalização, portanto, relacionam-se ao que Kosik (1976) denomina de *práxis utilitária*, característica que apaga o viés ideológico dos sindicatos o qual, segundo Marx e Engels, deveria estar associado a um alto teor de classe. Nessas circunstâncias, percebe-se a aproximação dos sujeitos com a perspectiva do homem prático, “cuja imagem tem diante de si a consciência comum,

---

<sup>72</sup> Certamente, vale considerar que a maioria restringe sua participação à contribuição sindical mensal.

vive em um mundo de necessidades, objetos, 'atos práticos' que se impõe por si mesmo como algo perfeitamente natural" (VÁZQUEZ, 2011, p. 37). Nos discursos dos professores, foi recorrente inclusive a indicação de que as entidades sindicais deveriam se afastar de finalidades ideológicas, caracterizadas como "de esquerda", "políticas", "partidárias", "rançosas", "radicais". Assim, a mudança de postura do sindicalismo classista para o propositivo (AFFONSO, 2007; TUMOLO, 2002) é considerada positiva pelos professores investigados.

Sentidos pragmáticos, também foram observados quanto ao trabalho dos professores. Diferentes sujeitos relacionaram seu trabalho ao pilar "aprender fazendo", presente em *Delors* (1998), principalmente quando se referiam ao trabalho em cursos técnicos. Os discursos revelam uma concepção de educação pautada na divisão técnica do trabalho, em que uns pensam e outros apenas executam, indicando a separação entre teoria e prática e a impossibilidade de o trabalho se efetivar como *práxis*.

Aspectos relativos à gestão, semelhantemente, indicaram consonância com uma abordagem educacional tecnicista em que, retomando Saviani (2013), os professores e os estudantes "são relegados à condição de executores cuja concepção, planejamento, coordenação e controle" ficam a cargo de gestores. Os professores que estão em cargos declaram-se sobrecarregados; enquanto que os que não estão revelam se sentirem marginalizados dos processos decisórios da escola. Os discursos indicam incongruências com a afirmação da autonomia, demonstrando afastamento de princípios democráticos e políticos da gestão e sua aproximação com princípios próprios da ótica neoliberal.

Nessa discussão, vale ressaltar os motivos solidários (FERREIRA, 2007b) apresentados pelos professores na justificativa pela sindicalização, em que se inclui a busca por espaços de participação efetiva. Também foram mencionados aspectos relativos à representação da categoria. Nesse sentido, relaciona-se a opção por um sindicato específico e os trabalhadores que representam. Mesmo pertencendo à carreira do EBTT, supostamente representada pelo SINASEFE; há professores que se filiam ao SEDUFISM/ANDES como forma de pertencer "ao grupo de professores da universidade" (GF2000).

Essa busca por pertença acaba por revelar certa tensão na organização dos professores das duas carreiras como um grupo dentro da UFSM, gerando

fragmentação do coletivo e justificando a pauta comum entre ambos os sindicatos por unificação das carreiras. Na relação das duas carreiras e o trabalho dos professores, também se observa uma concepção de que os professores do EBTT estariam voltados para a prática e os do Magistério Superior à teoria; novamente reforçando a presença de uma perspectiva de divisão de trabalho.

De todo modo, percebe-se que os fatores dito solidários (FERREIRA, 2007b) expressam sentidos que relacionam o sindicato ao coletivo e, conseqüentemente, contribuem na elaboração social da pertença profissional dos professores. Ao encontro dessa afirmação, vale ressaltar o discurso de um professor que explicita essa relação ao afirmar que “que não só a questão da representatividade, mas da solidariedade pelos que lutam pela gente” (GI/C).

Nesse panorama, a pertença profissional colabora na produção de sentidos coletivos do trabalho dos professores, desvinculando-se de concepções vocacionadas ou mercadológicas, como aquelas voltadas ao cumprimento de saberes (TARDIF, 2002) ou competências (PERRENOUD, 2001); associadas a abordagens como desprofissionalização (HARGREAVES, 1997), reprofissionalização (MARCELO, 2009), profissionalidade (LÜDKE; BOING, 2004), professoralidade (MENGA; BOING, 2004); (BOLZAN; ISAIA, 2010) ou profissionalismo (MARCELO, 2009). No âmbito desta pesquisa, a política de Reconhecimento de Saberes e Competências expressa essas perspectivas, colaborando na ênfase atribuída ao desenvolvimento individual do aspecto profissional da docência; num viés que considera os professores como empreendedores de si.

A heterogeneidade dos sujeitos, revelada na diversidade de formação, carreiras, áreas de atuação; se torna um problema na medida em que não haja uma orientação comum para esses sujeitos, a qual se consubstanciaria em um projeto pedagógico elaborado coletivamente. Os dados demonstram que o aspecto comum, responsável por unir os professores, teria sua centralidade no pedagógico, como indica o discurso de que “essa questão do [...] pedagógico precisa ser retomado para que a gente tenha uma unidade” (GF 90/Mo). A esfera pedagógica se revelaria, sob mediação, como particularidade indicativa da “unidade do singular e do geral” (CHEPTULIN, 1982).

Afirmou-se que o pedagógico é a dinâmica da escola e, por isso mesmo, deve

ser resultante da colaboração de todos nos diferentes espaços e tempos escolares (FERREIRA, 2008). Nesse caso, os sentidos que os professores possuem relativos à educação e trabalho, os quais constituem seus projetos pedagógicos individuais (FERREIRA, 2008); devem encontrar consonância no coletivo. Diferentemente, a práxis intencional de cada sujeito transforma-se em não intencional na coletividade (VÁZQUEZ, 2011), distanciando seu trabalho como práxis pedagógica (FERREIRA; RIBAS, 2015) e, assim, afetando sua subjetividade.

Nos discursos dos professores, dois aspectos foram concebidos como comuns na constituição da trabalho como profissão: o conhecimento e a preocupação com os estudantes. Foi mencionado que os professores têm dificuldade de expressar o que seja a esfera política do seu trabalho. No entanto, considera-se que seja justamente esses pontos que caracterizam esta dimensão.

Como prática mediadora, a educação colabora na propagação dos valores da ideologia dominante. Nesse sentido, uma abordagem pedagógica, que se queira também política, centra-se na intenção de permitir à classe trabalhadora o acesso efetivo ao conhecimento (FREITAS, 2008; FRIZZO, 2015; SAVIANI, 1991), o qual deve estar voltado à finalidade de potencializar a construção de novos valores, fornecendo aos sujeitos formas de, não só compreender, como transformar a realidade (SANTIAGO, 2013).

Para isso, reafirma-se o argumento de Marx de que “todo educador deve ser educado”. Os professores revelam discursos “bem-intencionados”, mas, em maioria, voltados para uma ótica mercadológica, revelando como os sentidos são hegemonicamente instaurados pela ideologia neoliberal e implicados no discurso dos professores sem que estejam conscientes. Assim, para alcançar a práxis revolucionária (VÁZQUEZ, 2011), a prática docente e a militância, embora necessárias, são insuficientes.

É necessário formação. Esse aspecto mostrou-se relevante para a elaboração profissional do trabalho, sendo que professores de diferentes décadas relacionam sentidos variados a esse tema, considerando as mudanças nos planos de carreira, fruto da influência das políticas. Enquanto os professores das décadas de 1970 e 1990 atribuem maior importância à formação pedagógica; aqueles das décadas finais valorizam a formação em nível de pós-graduação. Quanto a esta, os professores não deixaram de problematizar as consequências negativas de uma

formação acadêmica e sua possível incompatibilidade com as finalidades dos cursos técnicos; uma voltada à teoria e os outros, à prática.

No entanto, para que o trabalho do professor se consubstancie em *práxis pedagógica*, enfatiza-se a necessidade de uma formação que seja política e pedagógica ou, formação político-pedagógica, nos termos que se vem discutindo neste trabalho; certamente distanciando-se da concepção tecnicista compartilhada de formação pedagógica como desenvolvimento de didáticas ou metodologias. É preciso uma formação que permita a apreensão crítica do real, entendendo-o no contexto da perversidade capitalista.

Diante disso, os grupos de produção de dados mostraram-se como espaços de formação pois possibilitaram aos professores desnaturalizar sua cotidianidade e construir uma percepção crítica da realidade (VÁZQUEZ, 2011). As análises socializadas buscaram o desvelamento de sentidos e a construção de novos sentidos, desfazendo a concepção da História como transcendental, inatingível; no caminho da construção da consciência crítica (VÁZQUEZ, 2011) e da motivação para transformar, constituindo a *práxis*.

Os sentidos encontram-se estão aprisionados dentro do campo de significações neoliberais em que, em boa medida, ficam dependentes de uma linguagem econômica com base na qualificação dos seres humanos para o capital (PEREIRA, 2015; MOUSQUER, 2009). Por isso, como ressalta Ferreira (2008), precisa-se elaborar um discurso genuinamente pedagógico e, assim, também político. Nesse sentido, é interessante mencionar a afirmação de uma professora que atribuiu importância à formação pedagógica pela aquisição de linguagem própria da Educação como campo profissional. “Eu acho assim, quando a gente vem de outra área, a gente é um extraterrestre que está entrando na docência. Então eu acho que até adquirir linguagem, eu consegui adquirir muito no PEG” (GF2010/M).

A composição do discurso pedagógico implica lidar com saberes e poderes, lugares e tempos, conhecimentos e práticas, enfim, um conjunto múltiplo de fatores, além de se considerar que, desde sua elaboração, o discurso pedagógico necessita um discurso sobre si, para o qual confluem muitas vozes, que o legitimam e instituem, perpetuando relações de poderes internas e externas (FERREIRA, 2008).

Os professores reivindicam espaços para interagirem coletivamente e é nesse processo que, elaborando linguagens próprias e pertencas, fortalecem sua

autonomia. Nesse sentido, a análise da pertença profissional dos professores, sob mediação de seu trabalho e sindicalização, aponta um caminho possível na análise do trabalho dos professores como profissão que, ao se constituir como *práxis*, evidencia seu caráter político-pedagógico.



## REFERÊNCIAS

AFFONSO, C. **Relações (des)educativas entre o sindicalismo propositivo e o Estado no Brasil (1990-2000):** contradições de uma experiência. 2007. 257p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2007. Disponível em: <[www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/sindicalismo.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/sindicalismo.pdf)>. Acesso em: jun. 2013.

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil.** (1964-1984). Petrópolis: Vozes, 1985.

AMARAL, C. L. C. **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. 2010. 126p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

\_\_\_\_\_. Representatividade e Autonomia de categorias em Sindicatos Mistos de Trabalhadores da Educação. GINDIN, J; FERREIRA, M. O. V.; DAL ROSSO, S. (Org.). In: SEMINÁRIO DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 4., Niterói. **Anais...** Brasília: Paralelo, 2013.

\_\_\_\_\_ et al. O trabalho com princípio educativo no ensino médio integrado. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: AS NOVAS TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA, 5., Santa Maria. **Anais...** Santa Maria. Palloti, 2013.

\_\_\_\_\_; BRITTES, L.; FERREIRA, L. S. Profissionais da educação como ‘classe-que-vive-do-trabalho’: uma abordagem sobre a proletarianização do trabalho das professoras e professores. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTEDBR, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009.

ANDES-SN; FASUBRA; SINASEFE. **Especial EBSEH.** Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-2082629717.PDF>>. Acesso em: fev. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. Ed. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O Novo Sincalismo no Brasil.** Campinas: Pontes, 2008.

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

ARAÚJO, H. Organização e luta dos docentes do Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.

ARAÚJO, G. L. **A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS**. 2013. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

\_\_\_\_\_; CATTANI, A. D. **A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS**. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/96171/000915028.pdf?sequence=1>>. Acesso em: jan. 2015.

ARROYO, M. G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: NOGUEIRA, H. Q.; MIRANDA, S. A. (Orgs.). **Miguel González Arroyo: Educador em Diálogo com o seu tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. pp. 163-182.

BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, 2005.

\_\_\_\_\_. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**, Braga, ano 15. p. 03-23, 2002.

\_\_\_\_\_; GEWIRTZ, S. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social ao novo gerencialismo”. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, A. T. **O ativismo judicial e a judicialização**. 2014. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/node/71963>>. Acesso em fev. 2016.

BARROSO, J. (Org.). O Estado, a Educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

BARTOLOZZI, E. Políticas educativas no Brasil em tempos de crise. In: OLIVEIRA, D. A.; BARTOLOZZI, E. **Crise da escola e políticas educativas**. (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BASTOS, M. L. Reflexões acerca do discurso sobre a Educação. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 34, n. 1, p. 127-153, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=interacao&page=article&op=view&path%5B%5D=6566>>. Acesso em: jan. 2016.

BATTINI, O. **Produtividade acadêmica e políticas avaliativas no ensino superior: intensificação do trabalho e descaracterização da identidade docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina**. 2011. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Londrina, 2011.

BELLONI, I. A GED e a Política de Educação Superior. ANPED GT 11 – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 22., 199, Caxambú. **Anais...** Caxambú: Unicamp, 1999. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/22/BELLONI.htm>>. Acesso em: fev. 2016.

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

BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico: a “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 100, ano IX, set. 2009.

BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BOITO JR., A. **O sindicalismo na política brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, 2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd99=issue&dd0=228>>. Acesso em: fev. 2009.

BORDENAVE, D. **O que é participação**. São Paulo: Braziliense, 1994.

BORON, A. Aula Inaugural: Pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 33-50.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Barueri: Manole, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal n. 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Diretoria de Ensino Médio e Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. Síntese do processo de discussão com a sociedade sobre política da articulação entre educação profissional e tecnológica e ensino médio, visando à elaboração da minuta do decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 30 e 41 da LDV e revoga o Decreto nº 2.208/97. Brasília, DF, fev. 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei do Magistério Federal nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: jan. 2016.

BRITO, V. L. F. A. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BUSSMANN, A.C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2013.

CARDOSO, M. E. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas Educacionais e Trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CARNOY, M. Globalization and Educational Reform: what Planners need to know. **Fundamentals of Educational Planning**. Paris: UNESCO-International Institute for Educational Planning, 1999.

CARRERA, N. I. Clase obrera, movimiento obrero organizado sindicalmente y “nuevos movimientos sociales” en la historia reciente da Argentina. In: GALVÃO, A. et al. (Orgs.). **Capitalismo: Crises e resistências**. São Paulo: Outras expressões, 2012.

CEZAR, T. T. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha: historicidades, institucionalidades e movimentos**. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. Trad. Silvana F. Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina: 2009.

COELHO, J. E. **O decreto 2208/97 e a reforma da educação profissional na unidade Florianópolis da escola técnica federal de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

COX, C. Políticas de Educación Superior. Categorías para su análisis. COURARD, H. (Org.). **Políticas comparadas de Educación Superior en America Latina**. Santiago do Chile: Flacso, 1993.

DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. (Org.). **La cultura em la crisis latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2004. p. 195-216. Disponível em: <[http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/1011774\\_2012\\_postextual.pdf](http://www2.dbd.pucrio.br/pergamum/tesesabertas/1011774_2012_postextual.pdf)>. Acesso em: fev. 2015.

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

DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAL ROSSO, S. Elementos para a teoria do sindicalismo no setor da educação. 2011. In: DAL ROSSO, S. et al. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidade e fragmentação. SEMINÁRIO DA REDE DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 3., Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Uerj. Disponível em: <<http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/DalRosso3.pdf>>. Acesso em: jan. 2014

\_\_\_\_\_. Fragmentação Sindical. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 39-52, abr./jun. 2013. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/32520/20647>>. Acesso em: fev. 2016.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez e Brasília: MEC/Unesco, 1998.

DINIZ, E. **Modernização e consolidação democrática no Brasil: dilemas da Nova República**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais & IUPERJ, 1989.

DRUCK, G. A precarização social do trabalho no Brasil: alguns indicadores. In: ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 55-73.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. OLIVEIRA, D. A.; ANDRADE, A. (Orgs.). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

DUARTE, A. et al. Envolvimento docente na interpretação do seu trabalho: uma estratégia metodológica. **Caderno de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 221-236, jan./abr. 2008.

DUARTE, N. Lukács e Saviani – a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 37-57.

DUBAR, C. **A Crise das Identidades**. A Interpretação de uma Mutação. São Paulo: Edusp, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENGELS, F. **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <<http://www.cpihts.com/PDF09/Classe%20Trabalhadora.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Civilização Brasileira : Rio de Janeiro, 1984.

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

\_\_\_\_\_. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002.

FAUSTO, R. **Marx: Lógica e Política - Investigação para reconstituição do sentido da dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FERRAZ, M. Sindicalismo docente no Brasil: Elementos para uma análise. In: GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. (Org.). **Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios**. Curitiba: Appris, 2012.

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

FERREIRA, L. S. Gestão do Pedagógico: de que pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p.176-189, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Gestão do Pedagógico, Trabalho e Profissionalidade de Professoras e Professores. **Revista Ibero-Americana**, n. 45. p. 217-228, 2007a.

\_\_\_\_\_; FIORIN, B. AMARAL, C. L. C.; MARASCHIN, M. Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14. n. 41, 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>. Acesso em: dez. 2014.

\_\_\_\_\_; RIBAS, J. O Trabalho dos Professores como Práxis Pedagógica: Primeiras Aproximações. In: SOUZA; RIBAS; CALHEIROS. **Conhecimento em Educação Física** no movimento das Mudanças no Mundo do Trabalho. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 81-104.

\_\_\_\_\_. Pedagogia como ciência da educação. Retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em sala de aula. **RBPAE**. v. 25, n. 3, p. 425-438, set./dez. 2009

\_\_\_\_\_. **Trabalho, profissionalidade e escola nos discursos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2006. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

\_\_\_\_\_. Trabalho dos professores na escola como práxis pedagógica. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 125-143, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40235>>. Acesso em: mar. 2015.

FERREIRA, M. O. Notas sobre as relações entre identidades e sindicalismo docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 377-399, maio/ago. 2007b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a05v2899.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Sobre trajetórias e identidades docentes: sindicalistas como sujeitos de pesquisa. In: PIZZI, L.C.V. et al. (Orgs.). **Trabalho docente: tensões e perspectivas**. Maceió: UFAL, 2012.

\_\_\_\_\_. Somos todos trabalhadores da educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva dos sindicatos. **Educação e Pesquisa**, v. 32. São Paulo: maio/ago. 2006b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: dez. 2013.

FIORIN, B. P. A. **Trabalho e Pedagogia: considerações a partir dos discursos das pedagogas na escola**. 2012. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FREITAS, L.C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 95- 109.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola (im)produtiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M.; RAMOS, M.; FERREIRA, E.B.; GARCIA, S.; CORRÊA, V. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado – Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIZZO, G. A necessária radicalização da teoria pedagógica da educação física nos tempos de crise do capital e nas mudanças no mundo do trabalho. In: SOUZA, M.; RIBAS, J.; CALHEIROS, V. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015. pp. 150-183.

FUKUYAMA, F. **El fin de la historia y el último hombre**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

GADOTTI, M. Estado e Sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. **Revista ADUSP**, São Paulo, p. 14-20, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/08/r08a02.pdf>>. Acesso em: jan. 2013.

GARCIA, F. M. Fundamentos para pensar teoria e prática pedagógicas: uma interlocução com categorias do materialismo histórico-dialético. In: SOUZA, M.; RIBAS, J.; CALHEIROS, V. **Conhecimento em Educação Física: no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015. p. 105-122.

GARCIA, M. M.; 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.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília/DF, 2012.

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.

GENTILLI, R. **Representações e Práticas: identidade e processo de trabalho no serviço social**. São Paulo: Veras, 2011.

GINDIN, J. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Edições IUPERJ, 2009.

\_\_\_\_\_. **Por nós mesmos: as práticas sindicais dos professores dos professores públicos na Argentina, no Brasil e no México**. 2011. 298p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GIANOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

GONZALEZ, S. Crônicas marxianas de uma morte anunciada. In: BORON, A.; AMADEO, J.; GONZÁLEZ, S. (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: Clacso, 2006. p. 15-32.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. **O imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

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

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999. V. 1.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **O enigma do Capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, A. **Para mudar a vida**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

HOUAISS, A. (Ed.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente e profissionalização: Sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA; CUNHA (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na Educação Básica do Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P.E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38 , n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_; PIZZI, L. C. V; VIEIRA, J. S. Profissão docente e intensificação do trabalho. ENDIPE, 14., Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDICPUCRS, 2008.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Globo, 1932.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

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

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores associados, 2002.

LAWN, Os Professores e a fabricação das Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001. Disponível em: <[http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores\\_fabricacion\\_identidades\\_lawn.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/profesores_fabricacion_identidades_lawn.pdf)>. Acesso em: fev. 2016.

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

LENIN, V. I. **Obras completas**. Tomo 29, Buenos Aires: Cartago, 1972.

LEVIN, B. An Epidemic of Education Policy: What can we learn for each other? **Comparative Education**. n. 34, 1998. p. 131-142.

LIMA, K. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 462f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

LOPES, A.C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas do currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2010, v. 26, n. 01, pp. 89-110. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

LOPES, F.; LOURENÇO, J. E. Sindicatos de ensino, institucionalização e fragmentação na Pesquisa Sindical de 2002 do IBGE. In: GINDIN, J.; FERREIRA, M.O.V; DAL ROSSO, S. (Orgs.). SEMINÁRIO DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 4., Niterói. **Anais...** Brasília: Paralelo, 2013.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: fev.2015.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. 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.

MACHADO, L. Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em jan. 2016.

MARASCHIN, M. S. **Dialética das disputas**: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora. 316p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: fev. 2015.

MARTINS, F.J. Formação de professores e luta de classes. ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 111-124.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. **A Miséria da Filosofia**. São Paulo: Escala, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao método da economia política**. 1859. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso em: fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Salário, preço e lucro**. 6. ed. São Paulo: Global, 1988.

\_\_\_\_\_. **Teorias da mais-valia**. São Paulo: Difel, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teses sobre Feurbach**. In: Ideologia alemã. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 99-104.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto Comunista de Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso – história e práticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

MELO, I. F. Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções. **Letra Magna**, ano 05, n. 11, 2º sem. 2009. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/adeacd.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

MELO, S. GD. G.; AUGUSTO, M. Resistência e Organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, A. E. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

MOUSQUER, M. E. A Gestão Democrática do Ensino Público na gangorra dos acontecimentos político-ideológicos no Rio Grande do Sul. **Revista de Gestão e Avaliação**, v. 1, n. 1. p. 11-22, jan./jun. 2009.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, C. M. C. Autonomia da Escola Pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013. pp. 95- 129.

NÓVOA, A. A Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. (Org.) **Os professores e sua formação**. 4 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 09-33.

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

NOZAKI, R. T. Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física Brasileira. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 40, n. 1, p. 183-200, jan./abr. 2015.

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

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

\_\_\_\_\_. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente**: reflexões sobre o contexto latino-americano. Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2014.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

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

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. Campinas: Fontes, 2007.

PEREIRA, S. M. Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho. SOUZA, M.; RIBAS, J.; CALHEIROS, V. (Orgs.). **Conhecimento em Educação Física no movimento das mudanças no mundo do trabalho**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma profissão. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12. maio/jul. 2001. Disponível em: <[http://www2.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa2\\_as\\_novas\\_competencias.pdf](http://www2.neaad.ufes.br/subsite/midiaseducacao/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf)>. Acesso em: fev. 2015.

PIMENTA, S. G. “Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática” IN: PIMENTA, S. G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

POCHMANN, M. **Nova Classe Média?** O trabalho na base da pirâmide social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2012.

\_\_\_\_\_. **O trabalho no Brasil pós-neoliberal**. Brasília/DF: Liber Livros, 2011.

POLITÉCNICO. **Projeto Pedagógico**. 2015. Disponível em: <<http://www.politecnico.ufsm.br/index.php/noticias/33-projeto-pedagogico>>. Acesso em: jun. 2015.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PROIFES. **Diretrizes e Procedimentos do RSC** (cartilha). 2014. Disponível em: <<http://www.proifes.org.br/conteudo/js/ckfinder/userfiles/files/Diretrizes%20e%20procedimentos%20do%20RSC.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

PUNTES, R.V.; AQUINO, O. F.; NETO, A.Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. **Educar**, Curitiba, n.34, p. 169- 184, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/10.pdf>>. Acesso em: fev. 2016.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado** – Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RÊSES, E. S. Sindicalismo, história e memória coletiva viva: a construção de interfaces. In: GINDIN, J.; FERREIRA, M. O. V.; DAL ROSSO, S. (Org.). SEMINÁRIO DE PESQUISADORES SOBRE ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DE TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO, 4., Niterói. **Anais...** Brasília: Paralelo, 2013.

RESENDE, E. S. **O movimento dos professores no discurso jornalístico:** quando o mostrar oculta. 2001. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2001.

RODRIGUES, I. Relações entre Gestão Escolar e Pertença Profissional no discurso das professoras iniciantes. ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/>>. Acesso em: fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **O trabalho dos professores e a busca por excelência:** um estudo sobre as influências dos mecanismos de avaliação. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

ROSSI, W.; GERAB, W. J. **Para entender os sindicatos no Brasil:** uma visão classista. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ROSSA, D. A. T. **O REUNI e a intensificação e a precarização do trabalho dos professores:** estudo de caso no CEFD/UFMS. 2015. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.  
SANTIAGO, A.R. F. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013. p 157-178.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo para uma nova cultura política.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. H. **Educação e Trabalho:** o cotidiano do trabalhador na fábrica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas.** Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marxismo, Educação e Pedagogia.** SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEDUFMS. ANDES. **Revista SEDUFMS.** Edição de aniversário. 20 anos. nov. 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/sedufsm-revista-20-anos.html>>. Acesso em: jun. 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, 2004, p. 525-545.

SILVA, H. L. F. Sindicalização e Educação Política: os trabalhadores em educação construindo uma identidade política. **Poiésis Pedagógica:** UFG, 2010.

SILVA, R. S. C. Sindicato, estrutura e fragmentação sindical no Maranhão. **SEMINÁRIO DA REDE ASTE**, 4., Niterói. Anais... Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013. CDROM. p. 255-268.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

SINASEFE. **Caderno de Teses do 27º CONSINASEFE**. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estatuto do SINASEFE**. Documentos do 29º. CONSINASEFE. 2015.

SOUZA, R. C.; MAGALHÃES, S. M. O. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. **SEMINÁRIO DA REDE ASTE**, 4., 2012, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, C. (Org.). **Epistemologías de la política educativa**. Campinas: Mercado das Letras, 2013a.

\_\_\_\_\_. La Profesionalización docente en Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, jan. 2013b.

\_\_\_\_\_. Perspectivas discursivas sobre profissionalização docente na América Latina. In: OLIVEIRA, D.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

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.

TUMOLO, P. S. **Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista**. Campinas: Unicamp, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. ARAUJO, J. C. S.; KAPUZIANIK, C. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas: Papyrus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva.** Campinas: Papyrus, 2013.

VIANNA, C. **Os nós do “nós”:** crise e perspectivas da ação docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE; MEDEIROS (Orgs.). **Gestão Escolar e Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS, 2006.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia.** In: GUERT, H. H. E MILL, W. (Orgs.). 5. ed. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1982.

WELLER, W. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.

WERLE, F. Pós-Graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. **Educação.** Porto Alegre. v. 35, n. 3, p. 424-433, set./dez. 2012.

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



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS.

### ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA OS GRUPOS FOCAIS

#### CARACTERIZAÇÃO: FORMAÇÃO E DADOS PESSOAIS

Sexo: F OU M

Ano de ingresso na rede federal de ensino como professor (a):

Ano de ingresso no Colégio Politécnico (a) como professor(a):

Graduação:

Ano de ingresso: /Ano de conclusão:

Pós-Graduação – Mencionar cursos realizados:

Ano de ingresso/ Ano de conclusão:

Atualmente, está vinculado(a) a algum programa de pós-graduação? Qual?

Obteve afastamento para realização dos estudos?

Em caso positivo, trata-se de afastamento parcial ou total e qual sua vigência?

Possui formação pedagógica específica para docência?

#### TRABALHO

Qual seu trabalho na instituição em que atua?

Qual a média de sua carga horária semanal?

Em que cursos trabalha?

Quais componentes curriculares leciona?

Encontra-se em algum cargo de gestão?

Já esteve em cargo de gestão? Qual? Em que período?

Participa de comissões, colegiados de caráter temporário ou permanente? Mencione.

Participa de programas como PRONATEC, EAD ou outros? Cite.

Participa de projeto de ensino, pesquisa e/ou extensão?

Participa de reuniões com regularidade? Comente.

Participa de bancas de concurso público? Em que frequência?

Trabalha em processos seletivos da instituição?

Elabora provas para seleção pública?

É responsável por algum setor de produção na escola?

Como avalia a forma como são organizados os encontros de trabalho na instituição em que trabalha?

Está satisfeito com sua remuneração considerando o trabalho que realiza? Justifique.

Você conhece seu plano de carreira?

De que forma seu trabalho é avaliado?

Cite outros trabalhos realizados como professor, além da aula:

Indique as categorias que melhor caracterizam sua posição no mundo do trabalho:

- ( ) Professor
- ( ) Profissão da sua formação inicial
- ( ) Servidor
- ( ) Trabalhador
- ( ) Empregado

#### PARTICIPAÇÃO EM SINDICATOS

Já participou de algum movimento de trabalhadores? Cite.

Por que motivo é sindicalizado?

Por que neste sindicato?

Participa do movimento sindical? De que forma?

Já fez parte da direção sindical de sua seção ou da nacional? Em que função?

Considera que os sindicatos ainda são importantes na organização coletiva dos professores? Em que medida?

A sindicalização contribui para o aspecto político da sua atuação como professor? Como?

Em sua opinião, os sindicatos devem se organizar por categorias ou devem abranger o conjunto de trabalhadores?

Faz parte de outra organização de professores ou servidores em geral? Qual?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título do estudo:** “Pertença Profissional”, Participação em Sindicatos e Trabalho dos Professores: mediações dialéticas

**Pesquisadores responsáveis:** Cláudia L. de C. do Amaral e Liliana Soares Ferreira

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria

**Contato:** (55) 91665564/ decastro.doamaral@gmail.com

**Local da Elaboração de dados:** Colégio Politécnico

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa de forma voluntária, respondendo a algumas perguntas. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. As pesquisadoras deverão responder todas as suas dúvidas antes de você decidir participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

O estudo tem por objetivo investigar os sentidos que os professores sindicalizados elaboram sobre sua pertença profissional, considerando seu trabalho e participação em sindicatos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas formuladas sobre sua formação, trabalho e sindicalização e participar no grupo de interlocução, momento em que haverá discussão coletiva das análises e resultados preliminares.

Este estudo possibilitará a produção e ampliação dos conhecimentos sobre o tema abordado, principalmente aos professores.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

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

Santa Maria \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)



## ANEXO A – NOTÍCIA SOBRE A PESQUISA NO BOLETIM INFORMATIVO DO POLITÉCNICO



### Boletim do Politécnico

---

✓ TOLEDO, José Carlos de et al. **Qualidade: gestão e métodos.** São Paulo: LTC, 2014.

#### **Pesquisa de doutorado sobre elaboração da pertença profissional dos professores sindicalizados do Politécnico**

No dia 26 de junho, a professora Cláudia do Amaral, afastada para doutoramento, esteve reunida com o diretor Valmir Aita e o vice-diretor Jaime Stecca para discutir seu projeto de doutorado, relacionado à linha Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, que será desenvolvido sob adesão dos professores sindicalizados do Colégio.

O objetivo do estudo é analisar a elaboração da pertença profissional dos professores em relação ao seu trabalho, participação em sindicatos e as políticas

públicas educacionais. Para isso, os professores serão convidados para participar de grupo focal organizado conforme década de ingresso no Politécnico. Os dados analisados serão compartilhados e discutidos em interlocução no grande grupo de participantes. Desde já, a professora agradece a compreensão dos colegas para participação e ressalta a importância do estudo para elaboração de sua pertença profissional visto a heterogeneidade de nosso grupo docente. Após a defesa, o projeto será compartilhado com os demais professores.