

**VERA LUISA DE SOUSA**

**A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO: resgatando  
algumas identidades**

**PRESIDENTE PRUDENTE  
2003**

**VERA LUISA DE SOUSA**

**A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO: resgatando  
algumas identidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, sob orientação do Professor Dr. Alberto Albuquerque Gomes, para obtenção do título de Mestre.

**PRESIDENTE PRUDENTE  
2003**

**VERA LUISA DE SOUSA**

**A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO: resgatando  
algumas identidades**

**COMISSÃO JULGADORA**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE**

**PRESIDENTE E ORIENTADOR** \_\_\_\_\_

**2º EXAMINADOR** \_\_\_\_\_

**3º EXAMINADOR** \_\_\_\_\_

**Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2003.**

## DEDICATÓRIA

*Às mulheres de minha casa, sempre tão atormentadas em busca da felicidade e da realização, e, em especial, à Jordita, minha mãe, por todos os sonhos que não pôde realizar.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Fabio, pelo amor dedicado com o qual me amparou.

Aos meus pais, Sebastião e Jordita, pela retaguarda garantida.

À Ana Luísa e Isabella, filhas queridas, pelas cobranças que não fizeram e pela ausência que suportaram.

À Giani e Jane, pelo socorro sempre pronto.

Ao Alberto, pelo carinho e respeito dispensados.

À Márcia, secretária da pós, pela preocupação e atenção com as (por mim) sempre esquecidas datas.

Aos amigos, queridos companheiros de jornada, Ana Maria, Fatima, Miriam, Stela e Val

E, sobretudo às professoras, que, com sua voz corajosa, permitiram a realização do trabalho.

## RESUMO

A associação de professores em uma cooperativa de prestação de serviços é algo original e resulta das transformações pelas quais tem passado o mundo do trabalho. Conhecer como se deu esta trajetória foi o objetivo da pesquisa.

É amplamente sabido que o processo de globalização está definitivamente instalado e peremptoriamente comprometido com a reestruturação do mundo do trabalho, implicando em novas formas de organização, execução e valorização do trabalho. O grupo pesquisado, pela especificidade de sua condição — cooperado —, permitiu uma reflexão bastante significativa sobre a interface existente entre a globalização e o desenraizamento do professor/trabalhador.

A conclusão, possível e provisória, aponta a insatisfação e o alheamento como sintomas das mudanças sobre o plano da subjetividade do professor/trabalhador. Desencadeando, por um lado, a sensação de desenraizamento da categoria profissional e da cultura local e, por outro lado, uma forte disposição para enfrentar as mudanças construindo uma identidade profissional, enraizando-se.

**Palavras-chave:** Globalização; identidade; desenraizamento; mundo do trabalho; categoria docente.

## **ABSTRACT**

The association of teachers into a service cooperative is something peculiar and it results from work in a globalized world. The main purpose of my research was to understand how this process is happening.

It's widely known that globalization course is definitely settled and it's deeply engaged to the restructuring of the working world, bringing new organization, execution and work valorization patterns. The researched group, who had a unique condition — was part of a cooperative system —, permitted a very significant analysis about the interactivity between globalization and teacher/worker linkless.

The provisory possible outcome indicates a displeasure sensation and an absent behaviour as a symptom of the changes on the teacher/worker level of subjectivity. It breaks out, on one hand into, a professional class and local culture linkless feeling but, on the other hand, it starts a powerful disposition to face up the changes building a rooted professional identity.

**Key-words:** Globalization; identity; linkless; globalized working world; teaching group.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	08
<b>I Capítulo: A modernidade e a construção da identidade</b>	17
Modernidade e identidade	25
As participantes da pesquisa: sujeitos da modernidade?	34
O enraizamento ou o seu oposto: o desenraizamento	36
As professoras e suas raízes	42
<b>II Capítulo: Ser professor</b>	46
Preâmbulo	46
O professor e sua profissão	50
As mudanças e o professor contemporâneo	60
Mundo do trabalho: algumas observações	65
<b>III Capítulo: Mundo do trabalho: algumas trajetórias</b>	75
Cooperativismo: breve contextualização	76
Uma cooperativa, duas perspectivas: a do Estatuto Social e do Regimento Interno e a das Professoras	83
As trajetórias	95
<b>Conclusão provisória</b>	103
<b>Palavras finais</b>	110
<b>Anexo – A: questionário aplicado ao grupo</b>	112
<b>Bibliografia</b>	117

## INTRODUÇÃO

A globalização, resultante das transformações geopolíticas e geohistóricas em curso desde o fim da Segunda Grande Guerra, põe em xeque as categorias interpretativas e explicativas de um mundo fundado no Estado-nação e na promessa da racionalidade das ações do sujeito. A extensão das transformações que assolam todas as esferas da vida, impõe a necessidade de se repensar o lugar e o papel do Estado, da política e do sujeito contemporâneo. O projeto do capital, originado com a modernidade, funcionou como instrumento de alienação do homem frente à produção da sua vida material e espiritual, turvando-lhe o discernimento sobre os condicionantes da construção de sua própria identidade. No momento em que a ordem do capital é alterada, se alteram concomitantemente a lógica das relações sociais de produção e de organização da sociedade, que passa a acirrar a concorrência e a competitividade minando as relações, precarizando o trabalhador e alargando a distância entre capital e trabalho. Essas metamorfoses no mundo do trabalho podem ser percebidas tanto nos “paradigmas produtivos”, quanto no lugar e no “sentido atribuídos ao trabalho na formação da sociabilidade e da identidade” (BLASS, 1998, p. 148).

Diante dessas colocações cabe ressaltar o peso das mudanças no mundo do trabalho sobre o processo de construção das identidades. Cada vez mais identificado com os interesses das relações de mercado, o sujeito busca nessas relações os traços definidores da sua identidade. Neste panorama, uma nova realidade tem sido descortinada para as instituições e para os trabalhadores. Os

movimentos que lutavam por melhores salários e condições de trabalho, hoje cederam o lugar para a luta pela manutenção do emprego. Com o professor a situação não é diferente, vivendo numa sociedade de capitalismo globalizado, enfrenta, ora dificuldades de inserção no mercado de trabalho, ora uma jornada extenuante e, freqüentemente, cursos de formação inicial deficitários, ausência de formação contínua e uma veloz desvalorização social e profissional, fatores que afetam seu processo identitário<sup>1</sup>.

Tendo em vista tais preocupações, este estudo foi realizado com um grupo de professores organizados em cooperativa de prestação de serviços educacionais na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. A opção por este grupo de professores se deu por sua representatividade ímpar da categoria: lidam cotidianamente com as novas tarefas impostas à escola — como os demais professores —, e, se defrontam com a novidade de serem associados em uma cooperativa que presta serviços educacionais a escolas da rede privada. Encontram-se, diante de um quadro de mudanças extremamente significativo não apenas do ponto de vista pedagógico, mas, especialmente, do ponto de vista do trabalhador, que precisa ser criativo e ‘flexível’ para manter-se ativo.

Como ponto de partida para a elaboração da pesquisa tomou-se a idéia de que o projeto do capital aliado à crise da modernidade gerou conflitos no processo de construção das identidades. Esses conflitos podem ser traduzidos em duas tendências contemporâneas aparentemente antagônicas. De um lado, a expansão da globalização e, de outro, o enfoque nas disposições individuais.

---

<sup>1</sup> Tal afirmação não desconsidera o fato de que as influências das mudanças estruturais sobre as categorias profissionais e as instituições não se dá de modo imediato e linear, porém é indiscutível que as mesmas ocorrem, mesmo porque “[...] o capitalismo é um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções, complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador. Influencia todas as formas de organização do trabalho e vida social com as quais entra em contato” (Ianni, 2002, pp. 171-2). Deste modo, sendo a globalização um movimento impulsionado pelo capitalismo pós-industrial, é pertinente

Quanto mais são ampliadas as possibilidades de deslocamento de indivíduos, grupos ou elementos culturais no espaço social global — desenraizamento<sup>2</sup> —, mais forte é o desejo de identificação local, de cultivo e fortalecimento de laços enraizadores. Deste modo, a hipótese do trabalho pode ser assim formulada: quanto mais as alterações sociais influenciam o trabalho docente — tanto na prática pedagógica, quanto na forma de organização para o trabalho —, mais a construção de uma identidade enraizada numa cultura profissional se faz necessária para o professor.

A relevância da pesquisa está na contribuição para a compreensão do pensamento de professores submetidos a um novo modelo de organização do trabalho docente; no contato com as experiências vividas por esse grupo; e, na reflexão sobre o papel e a importância que atribuem à formação contínua como instrumento de conhecimento e valorização da profissão

Os objetivos centrais foram: vislumbrar o processo de construção da identidade do grupo no novo mundo do trabalho; verificar a existência de traços identitários que distingam esse grupo específico de professores/trabalhadores; e, conhecer o pensamento e as experiências vivenciadas pelos professores cooperados. Considerando esses objetivos, as interrogações que orientaram o trabalho podem assim serem traduzidas:

1. A forma como o grupo está organizado para o trabalho interfere significativamente na sua concepção da profissão?

---

afirmar que sua expansão vem afetando, tensionando, recriando e pondo em xeque os trabalhadores e as instituições.

<sup>2</sup> O termo tem aqui a conotação que lhe confere Simone Weil (2001). O desenraizamento ocorre quando há conquista, subjugação, supervalorização do dinheiro, negação do acesso ao trabalho, à instrução e à cultura; alienação; perda de raízes; fragmentação do conhecimento. “O desenraizamento é de longe a doença mais perigosa das sociedades humanas, pois se multiplica a si mesmo. Seres verdadeiramente desenraizados não têm senão dois comportamentos possíveis: ou caem numa inércia da alma quase equivalente à morte [...], ou se jogam numa atividade que tende sempre a desenraizar, freqüentemente pelos métodos mais violentos, aqueles que ainda não o estão ou não o estão senão em parte [...] Quem é desenraizado desenraiza. Quem é enraizado não desenraiza” (WEIL, 2001, 46-7).

2. O fato de serem cooperados amplia as situações de trabalho em equipe e fomenta a manutenção de atividades formativas?
3. Há traços identitários que os diferencie?
4. A construção de suas identidades docentes sofre influência da sua condição de cooperados?
5. Há uma crise de identidade instalada entre os professores?

Tendo por objeto o estudo do processo identitário desse grupo de professores associados em cooperativa, a preocupação do trabalho foi tentar apreender o movimento desse processo, capturando do universo pesquisado seu 'instante' de mutação. Esta preocupação está vinculada a uma concepção particular da constituição dos mundos objetivo e subjetivo, percebidos como totalidades constituídas *no* e *pelo* mundo material que, como tal, deve ser analisado em sua complexidade, sem porém, ignorar que as aproximações da 'verdade' são sempre provisórias, dada sua condição de mutabilidade.<sup>3</sup> e que;

[...] para além da forma de abordagem há um conjunto de crenças, valores, atitudes, habilidades em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento. (GATTI, 2000, p. 73)

Partindo da perspectiva materialista-histórica<sup>4</sup> dois dos instrumentos utilizados — o questionário e as entrevistas — foram padronizados, pois se desejou assegurar que todas as pessoas respondessem as mesmas questões já que houve a intenção de focar aspectos como: formação escolar, nível sócio-cultural, visão de mundo e da profissão. Vale a ressalva de que, apesar da padronização das entrevistas, tanto as pessoas tiveram liberdade para se pronunciar acerca de temas

---

<sup>3</sup> Frigotto (1997), aponta a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento como uma das dificuldades dos trabalhos de abordagem dialética, já que por sua especificidade histórica o objeto é alvo de contínuas transformações, assim como o é o mundo material.

<sup>4</sup> Segundo Gatti (2000, p. 73-4), na abordagem materialista-histórica a ida ao empírico [...] deve se dar em consonância com as estruturas epistêmicas que lhe dão sentido[...] pois, a compreensão de que não há método sem algum tipo de teorização ou, pelo menos, sem uma perspectiva de hipóteses é fundamental.

que julgassem importantes, quanto a entrevistadora pôde explorar determinados elementos relevantes para a análise.

Outro instrumento para a coleta de dados foram as fontes documentais. A leitura do Estatuto Social e do Regimento Interno da Cooperativa dos Profissionais em Educação do Mato Grosso do Sul (COOPEMS)<sup>5</sup>, teve a função de possibilitar a comparação entre o que consta nos documentos e o que dizem os professores sobre eles. A leitura foi baseada no seguinte roteiro:

1. Os professores têm acesso aos documentos?;
2. A linguagem dos documentos é inteligível aos professores?;
3. O Estatuto e o Regimento amparam o grupo nos aspectos relativos às garantias e aos direitos do trabalhador?;
4. Os documentos obedecem ao princípio básico do cooperativismo — gestão democrática e direito universal de voz e voto ?

O procedimento para a efetivação da pesquisa obedeceu à seguinte ordem: leitura do aporte teórico e das fontes documentais; elaboração e entrega dos questionários; recebimento e análise dos questionários, seleção dos critérios para a entrevista e organização do roteiro; transcrição, análise e interpretação das entrevistas.

Para um universo de trinta e dois professores associados à COOPEMS e prestando serviços na escola do SESI, na cidade de Três Lagoas, MS, foram entregues trinta questionários<sup>6</sup> (dois professores não quiseram participar da pesquisa), dos quais vinte foram respondidos e devolvidos. A intenção foi traçar o perfil dos participantes no que concerne à formação escolar e ao nível sócio-cultural. Dentre os vinte professores que responderam ao questionário cinco foram

---

<sup>5</sup> As edições mimeografadas são do ano de 2000. Atualmente não é permitida a divulgação dos documentos a pessoas não associadas à COOPEMS.

selecionados para gravar entrevistas. Os critérios para esta seleção foram: a área de formação, a instituição onde foi cursada a graduação (pública ou privada), o tempo de serviço, a realização de pós-graduação e/ou cursos de formação continuada, a existência de vínculo empregatício com a rede pública e/ou privada, a visão sobre a profissão, e, não se pode negar que, o interesse e a disposição dos professores em participar da pesquisa foi, também, um fator considerado.

As perguntas, que pretenderam parecer improvisadas, obedeceram, mais ou menos, ao seguinte roteiro:

1. Como ingressou na COOPEMS? Por quê? Quais as expectativas ao ingressar? Foram confirmadas?
2. Onde cursou a formação básica? Como a avalia?
3. Qual a escolaridade dos seus pais?
4. Por quê a opção por ser professora<sup>7</sup>?
5. Quais são suas expectativas profissionais?
6. Há diferença entre o trabalho na rede pública e/ou privada e o trabalho na COOPEMS?
7. Sente necessidade de participar de cursos de formação continuada?
8. Você faz alguma relação entre as mudanças ocorridas na sociedade, de um modo geral, e o seu trabalho?
9. Como vê o trabalho docente? Acredita que ele tenha especificidades?
10. Está satisfeita profissionalmente?

---

<sup>6</sup> O modelo do questionário consta como Anexo - A.

<sup>7</sup> Os questionários foram respondidos por 19 professoras e 01 professor. Sendo que este último além de devolver o questionário respondido exatamente como o de outra professora, apresentava um perfil de formação semelhante ao da professora formada em letras, no entanto, faltava-lhe o interesse em participar da pesquisa,

A realização das entrevistas seguiu algumas regras: as entrevistadas foram esclarecidas sobre a natureza da pesquisa; foram informadas de que, sempre que julgassem necessário, poderiam pedir para desligar o gravador; ficou garantido o sigilo das identidades das entrevistadas; as perguntas foram formuladas de modo a evitar juízos de valor; às entrevistadas coube o direito de falar livremente, sem preocupações com o tempo ou com o teor das falas; a impositação, a entonação, as repetições, as evitações e os gestos das entrevistadas foram cuidadosamente observados. As transcrições respeitaram a pureza das falas, sem cortes ou edições<sup>8</sup>.

Durante a análise foi considerada a importância da relação entre as falas e o contexto no qual foram proferidas<sup>9</sup>, assim, houve preocupação em:

[...] relacionar a forma do discurso com as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e ideológicas, uma vez que as condições de produção de um discurso têm a ver com o ideológico, com os valores sociais da sociedade que o produz, ao passo que as condições de seu reconhecimento dependem do poder, isto é, das instâncias capazes de legitimar ou não a sua aceitação na sociedade. (SANTOS, A., 2002, p. 20).

Seguindo o raciocínio da autora citada acima, nesta pesquisa considerou-se as falas das entrevistadas instrumentos para a reconstrução de aspectos constitutivos de suas identidades.

A análise dos dados estabeleceu as relações entre as partes e o todo, de modo não linear, tornando possível uma visão estrutural do tema. Esta compreensão mais ampla foi delineada a partir da elaboração da síntese, na qual se apontou as possíveis implicações da pesquisa para o plano da vida concreta como

---

mostrando-se arredo à aproximação da pesquisadora. Por este motivo não houve representantes do gênero masculino.

<sup>8</sup> No entanto, para a apresentação das falas nos capítulos III e IV, houve necessidade de editoração devido à extensão das mesmas e aos aspectos que se desejou destacar.

<sup>9</sup> Aqui além de se destacar o significado do contexto social, histórico, etc, no qual os discursos são tecidos, se quer também assinalar o fato de que as entrevistas, tendo as entrevistadas a prerrogativa de marcar seu local, dia e hora, ocorreram em diferentes situações.

uma tentativa de contribuir para o debate sobre as influências do mundo do trabalho no processo de construção das identidades docentes.

## I CAPÍTULO

## I CAPÍTULO

### A MODERNIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

*O progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser.*

*Otávio Paz*

As sociedades atuais, mergulhadas num imenso e caótico quebra cabeças, tanto expõem os sujeitos à fragilidade, quanto expõem as fragilidades dos sujeitos. Nesta frase, mais do que um jogo de palavras, se pode divisar a angustiante relação entre a modernidade e o seu sujeito, o homem moderno.

Se no seu princípio a modernidade foi capaz de sustentar paisagens nacionais e culturais, sociais e profissionais, de sexualidade e de gênero, de raça e de etnia, que geravam um “sentimento de pertencimento” nos sujeitos, atualmente o que se observa é a fragmentação dessas paisagens, antes sólidas e seguras.

A hipótese aqui aventada é a de que a crise de identidade dos sujeitos pessoais, sociais e profissionais resulta da combinação entre a globalização, condição *sine qua non* para a expansão do capitalismo identificada por Marx<sup>10</sup>, e o

---

<sup>10</sup> Ver Manifesto do Partido Comunista, especialmente a I parte: Burgueses e proletários, na qual os autores, Marx e Engels, abordam o surgimento do mercado mundial.

conseqüente processo de desenraizamento do sujeito de seu local pessoal e profissional, geográfico e histórico<sup>11</sup>.

Sendo assim, e, tendo como cenário a modernidade e como ator o sujeito moderno, aqui serão abordados os fundamentos da pesquisa: **identidade, globalização e desenraizamento**. Para realizar tal tarefa, se faz necessária uma incursão, ainda que sucinta, à modernidade e um olhar mais atento sobre seu protagonista: o sujeito moderno.

Os acontecimentos que delinearam a chamada Idade Moderna, revolucionaram o pensamento, a filosofia, as artes, a política, a religiosidade, a ciência e o mundo do trabalho ao trazerem à tona a idéia de que o homem é o responsável por suas ações, por seu “destino” e pela construção da história. O divino e o imponderável não mais ocupam o centro das decisões. Uma identidade moderna passa a ser construída para o homem, que se transmuta no “sujeito” centrado, racional e dotado de habilidades técnicas antes impensadas.

Da formulação inusitada do antropocentrismo derivaram ideais de pujança para a espécie humana. Finalmente haveria a possibilidade de que o homem fosse libertado das amarras que o prendiam aos desígnios da ‘vontade divina’, atingindo a felicidade. Os franceses, no século XVIII, forjaram, no lema da Revolução Francesa, tais ideais: *Liberté, Igualité e Fraternité*.

---

<sup>11</sup> A expressão ‘desenraizamento do local pessoal e profissional, geográfico e histórico’ refere-se à idéia de coletividade, compreendendo as relações sociais tecidas pelo sujeito e o material cultural ao qual teve acesso durante sua vida. A defesa da manutenção das raízes locais — enraizamento no local —, não é um apelo histriônico ao ‘bairrismo’, ao ‘nacionalismo’ ou à ‘xenofobia’, mas, o reconhecimento da necessidade humana de viver e de participar de forma “real, ativa e natural na existência de uma coletividade que **conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio**. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes [...] **As trocas de influências entre meios muito diferentes não são menos indispensáveis do que o enraizamento no entorno natural**” (Weil, 2001, p. 43, grifado aqui). Portanto, ao promover um ‘estranhamento’ entre o homem e seu meio, a globalização perversa age como um instrumento de alheamento entre o homem e suas raízes. Não se trata de negar a importância e a necessidade das “trocas de influências entre meios muito diferentes”, mas de garantir a permanência e de reafirmar a influência e o mérito das raízes locais na composição das relações e da identidade de cada um.

Ao romper com o dogmatismo religioso e com a visão teocêntrica de mundo, o sujeito moderno descobriu-se como um ser dotado de uma identidade única, individual, e aos substantivos liberdade, igualdade e fraternidade não corresponderam, pelo menos uniformemente para todos os homens, os respectivos adjetivos — livre, igual e fraterno.

Partindo do pressuposto de que a modernidade identifica a ruptura histórico-revolucionária com a sociedade feudal e inaugura novo modelo econômico, social e superestrutural, a partir da adoção do capitalismo, do padrão de vida burguês e da crença inabalável no uso da razão como elemento de libertação do homem das forças da natureza e de pavimentação do caminho para a felicidade, apontar-se-ão três aspectos, representativos de uma visão histórica, que possivelmente contribuíram para a obstaculização do projeto da modernidade.

Como primeiro aspecto lista-se a alienação ou o alheamento do homem frente à condução de sua própria vida. A Revolução Industrial deixou como herança a superexploração da força de trabalho e a criação contínua de novas necessidades. Se antes, o abrigo, o alimento e o vestuário compunham o rol das necessidades humanas, com a Revolução Industrial e o alargamento da produção, o homem passou a ter, cada vez mais, novas e diferentes necessidades. Nem bem havia conquistado a possibilidade de ser um 'cidadão de direitos', o homem tornava-se mais e mais um 'consumidor', desprovido de uma compreensão ampla acerca de sua existência e de sua historicidade.

O trabalho exaustivo e mortificante cindiu o homem, provocando o seu estranhamento frente a si mesmo e ao seu entorno. Aí se encontra o primeiro obstáculo à concretização do projeto iluminista: o homem alienado. Segundo Marx, a alienação é uma consequência da relação que o trabalhador estabelece com o

produto do seu trabalho, ou seja, o produto do trabalho é um objeto estranho ao trabalhador.

Pode-se enumerar como segundo aspecto do hipotético malogro da modernidade, uma suposta crise da razão, que se teria dividido em razão objetiva e razão subjetiva.

Se a racionalidade pode ser considerada o baluarte da modernidade, dizer que há uma cisão entre dois tipos diversos de razão — objetiva e subjetiva — é bastante significativo no que concerne à avaliação sobre a completude do projeto iluminista. Segundo Sousa Santos (2002), a partir da Revolução Científica dos séculos XV e XVI, instaurou-se um modelo de racionalidade hegemônico que nega todas as formas de conhecimento que não estejam balizadas por seus princípios epistemológicos.

A desconfiança, incitada especialmente pelos pensadores da Escola de Frankfurt, para com os propósitos da razão ordenadora do Iluminismo assola os meios intelectuais desde a primeira metade do século passado e provoca grande mal-estar entre aqueles que se dedicam à reflexão em ciências humanas e sociais.

Num breve ensaio sobre a crise da razão, Silva (1997) assinala a visão de Max Horkheimer sobre o assunto:

(...) Para o frankfurtiano a razão que antes era objetiva e englobava em si tanto os meios quanto os fins, hoje se encontra dividida em razão objetiva e subjetiva. Se, antes, a primeira era razão ordenadora e que imprimia significado às ações humanas, julgando-as conforme princípios éticos universais; a última abdicou desta pretensão, interessa-lhe apenas adequar meios a fins. (SILVA, 1997, p. 1).

Esta razão, que desponta com a modernidade tardia, é denominada por Horkheimer “razão instrumental”. Aquela que concebe os procedimentos como invariavelmente acertados, desde que atinjam o fim determinado pelo sujeito da ação. Está sempre, a razão subjetiva, atrelada a interesses individuais e “[...] mesmo

quando se põe a pensar a ordem social considerando-a acima de valores utilitaristas a julga a partir de uma perspectiva subjetiva” (SILVA, 1997, p.2).

O próprio Horkheimer (1976) chama a atenção para a questão afirmando que a razão subjetiva:

[...] mostra a verdade como um costume e portanto a despe de sua autoridade espiritual. Hoje a idéia da maioria, privada de seus fundamentos racionais, assumiu um aspecto completamente irracional. Toda idéia filosófica, ética e política - tendo sido cortado o cordão umbilical que ligava essas idéias às suas origens históricas - tende a tornar-se um núcleo de uma nova mitologia, e esta é uma das razões porque o avanço do iluminismo tende a reverter, até certo ponto, para superstição e paranóia. Presume-se que justifique os representantes da cultura em todos os seus domínios até os produtos de arte e literatura popular que enganam as massas. Quanto mais a propaganda científica faz da opinião pública um simples instrumento de forças obscuras, mais a opinião pública surge como substitutivo da razão (HORKHEIMER, 1976, P. 38).

Um terceiro aspecto, agravado pelos dois primeiros, seria o primado da ciência e da técnica. Arautos da modernidade, fomentadoras do progresso e da emancipação humana a ciência e a técnica serviram não à promessa da felicidade e da igualdade entre todos os homens, mas ao fortalecimento e à expansão do modo capitalista de produção. Numa referência a Marcuse e à sua tese — também enunciada por Marx —, de que a ciência e a técnica modernas seriam forças produtivas e suportes ideológicos para a sustentação do sistema capitalista, Barbara Freitag (1986), assim discorre:

A ciência unidimensionalizada é utilizada para dominar a natureza e com isso acelerar a produção através da dinamização das forças produtivas. Mas a mesma ciência também é utilizada para dominar os homens, já que eles se subordinam cada vez mais ao processo produtivo acelerado pela ciência e tecnologia. Em nome da produtividade outros aspectos da reflexão científica e existencial estariam sendo recalçados ou permaneceriam atrofiados, como a crítica do *status quo* e a emancipação dos homens do reino da necessidade. Originalmente concebida e acionada para emancipar os homens, a moderna ciência está hoje a serviço do capital, contribuindo para a manutenção das relações de classe. A ciência e a técnica na mão dos poderosos (que controlam o Estado) controlam a vida dos homens, subjuga-os ao interesse do capital, escravizando-os às máquinas. (...) Na medida em que a ciência e a técnica promovem o “progresso”, desejado e aplaudido por todos, elas

mesmas se tornam a base legitimadora do sistema capitalista, desativando o conflito de classes e silenciando as reivindicações por um sistema político e econômico menos alienado (FREITAG, 1986, p.93-4).

O longo trecho acima deixa clara a denúncia, particularmente dos frankfurtianos, de que ao contrário de se tornarem instrumentos de emancipação, a ciência e a técnica converteram-se em mecanismos de submissão do homem ao sistema político-econômico em vigor desde o século XVIII, condicionando-o às imposições do mercado e do consumo, como o demonstra Silva (2001) em sua análise do pensamento horkheimeriano:

O que se observa, portanto, é a dissolução do sujeito nas regras impostas pela *moral do consumo*, em que a identidade pessoal é criada a partir do acesso a produtos divulgados pelo mercado como modelo seguro de individualização. Os limites desse modelo revelam-se de imediato, pois o sentimento de identidade construído a partir do consumo de produtos elimina a autonomia dos indivíduos. Se antes éramos pensados como indivíduos que podiam ser felizes ou infelizes, justos ou injustos, hoje somos classificados como úteis ou inúteis, produtivos ou improdutivos, por um mercado que transformou tudo em objeto de troca, inclusive o seu próprio artífice — o homem (SILVA, 2001, p.27).

Ao enunciar esses três aspectos — alienação, razão objetiva X razão subjetiva e primado da ciência e da técnica —, deseja-se demonstrar a íntima relação entre o modo de produção da vida material, a construção das identidades subjetivas e as possibilidades e/ou impossibilidades de emancipação humana, a grande promessa da modernidade que não se cumpriu.

Justiça, igualdade, felicidade, tolerância, todos os conceitos que, [...], foram nos séculos precedentes julgados inerentes ou sancionados pela razão, perderam suas raízes intelectuais. Ainda permanecem como objetivos e fins, mas não há mais uma força racional autorizada para avaliá-los e ligá-los a uma realidade objetiva [...] Segundo a filosofia do intelectual médio moderno, só existe uma autoridade, a saber, a ciência, concebida como classificação de fatos e cálculos de probabilidades (HORKHEIMER, 1976, p. 31).

Considerando que o pressuposto fundamental de toda a história humana é a existência de sujeitos humanos que atuam sobre a natureza,

modificando-a em função de suas necessidades e objetivos e, levando-se em conta que o modo de produção surgido com a urbanização, a industrialização e o maquinismo, expropria os trabalhadores da totalidade do seu processo de trabalho, pode-se inferir que o homem, ao contrário do que se apregoou na passagem da Idade Média para a Moderna, não é o centro em torno do qual todas as outras coisas devem gravitar. Esse centro tem sido, na modernidade, o capital, a acumulação e o enriquecimento de uns poucos e 'merecedores' homens e nações.

Primeiro, rouba-se aos homens o direito ao uso da razão universal e ordenadora, depois, instrumentaliza-se a razão para que possa ser utilizada tendo em vista interesses particulares e, por último, cientificiza-se a vida cotidiana como se aí, na ciência, residisse a libertação humana. Temos, portanto delineados nesses três elementos uma parcela da responsabilidade pela não realização das maravilhas prometidas pela racionalidade moderna.

Mas, se de fato a modernidade não se consumou, alguns autores sugerem o advento, por volta da década de 1950, do que se convencionou chamar pós-modernidade.

Jair Ferreira dos Santos foi muito feliz ao explicitar alegoricamente aquilo que descreve como ambiente pós-moderno:

“Que criança linda” — disse a amiga à mãe da garota. — “Isto é porque você não viu a fotografia dela a cores” — respondeu a mãe! Cínica, a piada contém a essência da pós-modernidade: preferimos a imagem ao objeto, a cópia ao original, o simulacro (a reprodução técnica) ao real (SANTOS, 1986, p.12).

A sociedade industrial foi substituída rapidamente pela sociedade tecnológica, onde o que vale como realidade é, quase sempre, o virtual. O sentido da história, do significado e do significante estranhamente perdeu-se numa esquina do proclamado e efêmero universo pós-moderno.

Parafrazeando o Karl Marx do *Manifesto*, pode-se dizer que *um espectro ronda as sociedades humanas, é o espectro da ausência*. Sente-se no ar a ausência de realidade, de afetividade, de alteridade. Cada ser preocupa-se consigo próprio ou, no máximo, com aqueles que lhes são mais próximos. O ‘outro’, com seus medos, dores, prazeres, especificidades enfim, não está revestido de significado, não importa realmente. O suposto homem pós-moderno vive um simulacro, basta conferir o IBOPE dos *reality shows*, dos programas de ‘jornalismo verdade’, vida dos artistas e similares. A vida está do outro lado do buraco da fechadura, vive-se a virtualidade, não a realidade.

Na tentativa de encontrar elementos para pensar saídas para a crise da razão — ou modernidade — e enfrentar esses tempos de estranhamento, vale citar Boaventura de Sousa Santos, numa palestra proferida na PUC de São Paulo, em maio de 2000:

(...) O diagnóstico das nossas sociedades capitalistas nesse momento é o seguinte: nós vivemos em sociedades onde coexiste a democracia política de baixa intensidade com o fascismo social. Nós nos habituamos a considerar o fascismo, um regime político incompatível com a democracia. Onde há democracia, não há fascismo. O que eu quero convidar-vos a pensar é que vivemos numa sociedade que é simultaneamente democrática e fascista. **E que exatamente é essa a nossa dificuldade — é as nossas sociedades serem simultaneamente libertárias e autoritárias. E nós não sermos capazes de utilizar essa conjunção.**(...) Exatamente o que vos proponho é passarmos de democracias de baixa intensidade para democracias de alta intensidade, que são as incompatíveis com o fascismo social (SANTOS, 2000, p. 1 e 10, grifado no original e negrito aqui).

Essa incapacidade do homem para lidar com o caráter contraditório das sociedades — ao mesmo tempo, autoritárias e libertárias —, talvez seja a causa original tanto da frustração do projeto da modernidade, quanto da instabilidade do processo de construção da identidade do sujeito contemporâneo.

Considerando que a modernidade e seu projeto de libertação humana vêm sendo solapados por sucessivas crises, a ponto de alguns teóricos decretarem sua morte e o nascimento da pós-modernidade, é importante investigar de que modo o sujeito da modernidade construiu sua identidade.

### **Modernidade e identidade**

Identidade é aqui concebida como produto tanto da intimidade do sujeito, quanto das suas relações. Portanto, a identidade *não é, mas está sendo*. É processo, devir, construção, edificando-se sobre as disposições íntimas e as relações sociais dos sujeitos.

Borges (1997), elabora uma síntese bastante interessante do conceito de identidade:

Do latim *identitas, identitate*, identidade se traduz inicialmente pela percepção do mesmo, do igual, daquilo que imprime caráter do que é idêntico. Por outro lado, traduz a busca do que é mais peculiar ao indivíduo, do que lhe confere o caráter de específico, que o distingue de outros indivíduos e lhe assegura que ele é ele mesmo. Identidade se traduz ainda por conformidade, ajustamento, comunhão, sugerindo um processo de identificação que permita a um indivíduo confundir-se com outra pessoa, de quem assume as características (BORGES, 1997, pp. 22-3).

Tal síntese denota a oposição de significados inerente à etimologia da palavra identidade, indicando tanto *o caráter do que é idêntico*, quanto *o caráter do que é específico* em cada ser. Se se admitir o conceito de Claude Dubar (citado por TEODORO, 1998):

[...] a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjectivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR, 1997, p. 105. Apud TEODORO, 1998).

será reforçada a idéia de que a identidade é um processo, um devir, oscilando sempre entre dois pólos: o privado — *estável, individual, subjetivo e biográfico* —, e o público — *provisório, coletivo, objetivo e estrutural*. Ao se buscar o modo como a

identidade se produz, encontrar-se-á em Teodoro (1998), a confirmação da convergência desses dois pólos:

A produção das identidades resulta então da convergência de dois processos, o *biográfico* e o *relacional*. O primeiro, o da identidade *para si*, decorre no tempo e resulta de uma construção pelos indivíduos de identidades sociais e profissionais a partir de categorias oferecidas por instituições como a família, a escola, o mercado de trabalho ou a empresa, consideradas acessíveis e valorizantes. O segundo, o da identidade *para os outros*, diz respeito ao reconhecimento das identidades associadas aos saberes, competências e imagens que os indivíduos dão de si próprios nos sistemas de acção em que participam, num dado momento e num determinado espaço de legitimação. (TEODORO, 1998, p. 02).

Mas, tratar da construção da identidade exige uma referência à sua ocorrência num cenário determinado — a modernidade. Considerando-se que são dimensões da modernidade *o capitalismo, as instituições de vigilância, a ‘industrialização da guerra’, o estado-nação enquanto forma social distintiva e as organizações modernas típicas* (LOPES, 2001), o processo identitário do sujeito moderno passa necessariamente por tais dimensões, absorvendo seus elementos como partes de si constitutivas.

Tencionando defender essa tese, tal problemática será aqui abordada, de modo apenas introdutório, considerando sua complexidade e os limites deste trabalho. Para isto, utilizar-se-á a classificação de dois autores: Stuart Hall (2002) e Manuel Castells (2001).

Hall apresenta três concepções de identidade: a do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno. Para que se tenha clareza da sua exposição segue-se uma longa, porém necessária citação:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — contínuo ou “idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo. **O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.** [...] A noção de sujeito sociológico

refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos — a cultura — dos mundos que ele/ela habitava [...] **O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.**

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” — entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. **A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.**

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, **as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.** O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. **A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.** (HALL, 2002, pp. 10-13, grifado aqui).

Ao deter-se em três formas distintas de construção da identidade, Stuart Hall, de certo modo, subdivide a modernidade em três fases, também distintas. A primeira delas, coincidindo com o início da Era Moderna, está marcada pela figura do sujeito que encarna, na sua individualidade, a “essência universal” do homem. A outra fase é a que se convencionou chamar de modernidade tardia (segunda metade do século XX), na qual ocorre aquilo que o autor denomina “descentramento final do sujeito cartesiano”, caracterizado pelas rupturas nos

discursos do conhecimento moderno e que, segundo Hall, levaria à constituição do sujeito pós-moderno, fragmentado e desprovido de uma identidade fixa ou essencial, o que compreenderia a terceira fase.

Com o objetivo de acompanhar o processo de construção do sujeito moderno far-se-á, a partir da seqüência desenvolvida por Hall, um esboço desta arquitetura.

Na passagem da Idade Média para a Moderna o mundo foi sacudido por uma série de rupturas. A ruptura com a noção de centro nas mais diversas esferas da vida (Chauí, 1986a) — concepção de universo (geocentrismo X heliocentrismo), concepção de religiosidade (catolicismo X protestantismo X laicidade), concepção de política (Império Romano X Estados Nacionais) e concepção de referencial teórico (aristotelismo X platonismo/revolução científica/racionalidade) —, deslocou o sujeito humano da margem para o centro da História. Se, antes, este sujeito estava submetido a toda sorte de dogmatismos, com a modernidade ele é chamado ao centro das decisões, por meio do uso da razão.

Pode-se afirmar que o impacto daquelas rupturas produziu um sujeito possuidor de uma “essência universal”, porém voltado para si mesmo, singular, unificado e centrado. O homem predestinado saía de cena para ceder lugar ao sujeito moderno, livre das algemas que o prendiam à tradição, dotado de uma racionalidade emancipadora.

A Revolução Científica desempenha neste momento um papel de extrema importância para a constituição do sujeito moderno. Ao lançar as bases estruturantes do pensamento moderno, reintroduz a concepção socrática e platônica de que a ‘razão’ é a fonte de todo o conhecimento e apresenta a idéia da ‘subjetividade’ como elemento, ao lado da razão, fundante do processo de

conhecimento. O conhecimento é, pois concebido como produto da razão ou, usando uma terminologia kantiana, da “consciência de si reflexiva” — atividade interna ao homem. Os questionamentos não estão mais centrados no ‘ser’ do homem, mas no ‘como’ o homem conhece. E este é um dado essencial para se entender a especificidade do sujeito moderno como aquele que ao produzir conhecimento no mundo, com o mundo e para o mundo, produz, ao mesmo tempo sua identidade.

A complexificação da vida em sociedade, decorrente do racionalismo, do maquinismo, da urbanização, da divisão social do trabalho e das relações sociais de produção capitalistas, determinou alterações na constituição daquele sujeito descrito acima.

Começa a aflorar a percepção de que para além da “essência universal”, representada em cada sujeito individualmente, existe um ‘outro’ que promove a mediação entre o sujeito e o mundo. Nascendo a idéia da construção do sujeito como um processo interativo. O ‘eu’ interior é formado a partir do contato com o mundo exterior, com a sociedade mais global. Ao contrário do período anterior, no qual havia a supremacia do privado sobre o público, nesta fase há uma internalização de valores, regras e normas sociais por parte dos sujeitos, que constroem suas identidades subjetivas — espaço privado — a partir das influências culturais — espaço público —. Este movimento de ‘harmonização’ entre sujeito subjetivo e mundo objetivo, serve tanto como instrumento de adequação dos sujeitos à estrutura, quanto de estabilização das identidades pessoais no interior das estruturas de poder.

Quanto à identidade do sujeito pós-moderno, a última das concepções apontadas por Hall, pode-se afirmar que ela está em fase de construção/desconstrução/reconstrução, considerando-se que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2002, p.13).

O segundo autor aqui utilizado, Manuel Castells, reporta-se, no segundo volume de sua trilogia “A sociedade em rede”, à análise das identidades construídas no contexto de tensão e conflito delineado pela era da globalização. Para a compreensão da abordagem do autor será apresentada sua distinção entre identidade e papel social:

Entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo.[...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por **identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.** Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social. Isso porque é necessário estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis, e conjuntos de papéis. **Papéis** (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, freqüentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) **são definidos por normas estruturadas pelas instituições e organizações da sociedade.** A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre indivíduos e essas instituições e organizações. **Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação.** [...] identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem. Em termos mais genéricos, pode-se dizer que identidades organizam significados, enquanto papéis organizam funções. Defino *significado* como a identificação simbólica por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator (CASTELLS, 2001, pp.22-23, grifado aqui).

Afirmando que “a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de poder”, Castells apresenta três formas e origens de construção de identidades, que têm permeado a modernidade:

*Identidade legitimadora*: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]

*Identidade de resistência*: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]

*Identidade de projeto*: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (CASTELLS, 2001, p. 24).

Segundo o autor, a primeira forma de construção de identidades — identidade legitimadora —, dá origem a uma sociedade civil, com seus atores e suas instituições organizados de modo a reproduzirem “a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural”. Esse tipo de identidade funciona como um instrumento que permite a continuidade e, ao mesmo tempo, a harmonização dos aparatos de poder do Estado e das instituições da sociedade civil. Se, por um lado, os aparatos de poder do Estado prolongam seu campo de ação/dominação, por outro lado, tais aparatos estão profundamente enraizados nas pessoas, o que confere uma aparência de conciliação ideal entre os interesses do Estado e as intenções dos sujeitos.

A “identidade de resistência” é aquela que propicia a formação de comunidades que resistem à imposição de valores, crenças, opções sexuais, enfim a todo tipo de dominação. Em outras palavras, possibilitam a organização de formas de resistência coletiva, apresentando um caráter defensivo. Castells denomina esses movimentos de resistência de “exclusão dos que excluem pelos excluídos”. Funciona

como um mecanismo tanto de auto-afirmação dos excluídos, quanto de obstaculização das forças dos que excluem.

O terceiro e último tipo de construção de identidades — “a identidade de projeto” —, é, para o autor, aquele que “produz sujeitos”. Ao construir um projeto de vida que objetiva redefinir sua posição na sociedade, o sujeito estará ‘chacoalhando’ a estrutura social, deslocando suas bases. A identidade de projeto, desta forma, atua como perspectiva de mudança social.

Ao afirmar que a “identidade de projeto” produz sujeitos e, simultaneamente, mudanças estruturais, Castells defende a idéia, bastante difundida na contemporaneidade, de que é preciso voltar ao sujeito — entendido como “o ator social coletivo” —, para que possam ser operadas transformações no âmbito mais global.

A partir do enunciado dos dois autores frente aos distintos processos de construção das identidades na modernidade, pode-se concluir que Stuart Hall parte da concepção universalista de sujeito, passa pela visão coletivista e chega à perda de sentido, à ausência, ao vácuo que parece envolver o sujeito contemporâneo caracterizado pela desarticulação, fragmentação, instabilidade e perplexidade. Para este autor, nas duas primeiras fases da modernidade havia uma identidade definida para os sujeitos que estavam enraizados no mundo social e cultural, porém a partir das mudanças estruturais promovidas pelo processo de globalização econômica e cultural a possibilidade de se construir uma identidade fixa, sólida, perdeu-se. Em suas palavras “[...] o “sujeito” do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (HALL, 2002, p.46).

A abordagem de Castells apresenta, também, três formas de construção da identidade. Parte da imposição dominadora dos aparatos de poder do Estado, passa pela resistência a esta e a todas as outras formas de dominação e, finalmente, aponta a construção da identidade como um processo, um porvir, por meio do qual será possível mexer na estrutura social mais ampla.

Esta segunda posição entende que a mudança estrutural interfere no processo de construção das identidades pelos sujeitos, contudo admite que o processo de construção das identidades permeado pelas alterações globalizantes possa estar prenhe de possibilidades. Ao partir da idéia de que projetos pessoais são capazes de deslocar as bases fundantes da sociedade, esta visão dá crédito ao sujeito para operar as transformações necessárias.

Tem-se, na descrição dos processos de construção da identidade dos dois autores, a fundamentação para a defesa da tese de que “o processo identitário do sujeito moderno passa necessariamente pelas dimensões da modernidade — capitalismo, instituições de vigilância, industrialização da guerra, estado-nação e organizações modernas típicas —, absorvendo seus elementos como partes de si constitutivas”.

Contemporaneamente, compreender a subjetividade e a racionalidade dos atores históricos diante das realidades sociais tem sido o caminho para a própria compreensão do processo identitário. A ênfase está não mais no estudo da coletividade *per se*, mas na investigação sobre o sujeito individual e as influências de suas “disposições pessoais” sobre o conjunto maior da sociedade.

Dito de outro modo, reencontrar os sujeitos é uma forma possível de retornar à humanidade que veio sendo roubada aos homens pelo projeto desumanizador do capital veiculado pelo paradigma da modernidade.

## **As participantes da pesquisa: sujeitos da modernidade?**

As pessoas que deram vida e voz a este estudo são mulheres com mais de trinta anos de idade, trabalhadoras/professoras que pertencem a um nicho do mercado de trabalho muito específico e original. Não são nem efetivas, nem contratadas por uma rede pública ou privada. Não possuem vínculo empregatício ou direitos trabalhistas. Não têm patrão. São autônomas. Mas, nem por isso definem suas vidas profissionais. Estranho, não?

Nem tanto. Essas professoras representam, alegoricamente, o sujeito moderno, que veio se descentrando<sup>12</sup> ao longo das últimas décadas e perdendo, nesse processo, a ‘unidade’ do seu ‘eu’ biográfico. Todas passaram pela escola pública, pelo ensino superior, pelo trabalho na rede pública, pela indecisão da escolha profissional, pelo casamento, pela maternidade, enfim são brasileiras que vivem no interior do país, mas que representam, sim, esse sujeito apontado acima.

Donas de uma identidade razoavelmente fixa que lhes assegurava bom desempenho do papel de estudantes, trabalhadoras/empregadas, esposas e mães, hoje se vêem em busca de uma identidade profissional que lhes confira o lastro necessário a sua segurança, aos seus direitos de trabalhadoras/autônomas, ao desenvolvimento de sua profissionalidade e ao aperfeiçoamento de sua práxis.

---

<sup>12</sup> Stuart Hall (2002) apresenta cinco rupturas fundamentais na produção do conhecimento moderno que levaram ao “deslocamento” ou “descentramento” do sujeito cartesiano — racional, resoluto, metódico —, que procura vencer mais a si mesmo e aos próprios pensamentos que às circunstâncias ou à ordem do mundo. O primeiro foi o descentramento marxista que deslocou qualquer possibilidade de existência de uma “essência universal” de homem, como atributo de “cada indivíduo singular”; o segundo descentramento, a descoberta do inconsciente por Freud, atingiu frontalmente a lógica incontestável da razão; o terceiro é fruto do trabalho de Saussure, que retirou dos homens toda e qualquer autoria fixa de pensamentos, idéias e significados que são para ele “inerentemente instáveis”; o quarto descentramento — formulado por Foucault —, submeteu todas as instâncias da vida do indivíduo ao controle e à disciplina “dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas ‘disciplinas’ das Ciências Sociais”; e, o quinto e último descentramento do sujeito cartesiano foi o impacto do movimento feminista sobre as noções de público, privado, político, identidade sexual e de gênero (HALL, 2002, pp. 34-46). Todos esses descentramentos, provocaram o deslocamento do ‘eixo central’ da identidade do sujeito moderno concebido por René Descartes, deixando um vácuo, que agora os sujeitos tentam preencher. Busca-se, como nunca antes, o equilíbrio e a harmonia no processo de construção das identidades.

Elas precisavam trabalhar, não encontraram vaga em outras instituições. Submeteram-se ao processo seletivo da COOPEMS, ou, como em alguns casos, foram convidadas por amigas ou conhecidas já associadas. Assim teve início sua experiência com a COOPEMS. No princípio, houve todo um encantamento — nas palavras de uma delas: “Eu tinha uma expectativa grande, assim grandiosa quanto à cooperativa...” —, que foi se deslocando aos poucos, deixando à mostra fragilidades, descontentamentos e, principalmente a angústia frente ao desconhecimento sobre o modo de organização da cooperativa.

As coisas não estavam muitas claras. Se não havia um patrão, elas deveriam tomar as decisões relativas a todas as fases do seu processo de trabalho. Desde a elaboração da proposta para concorrer na licitação até a escolha do material didático a ser utilizado em sala de aula. Afinal, haviam contribuído igualmente com a quota de associação à cooperativa, eram sócias num empreendimento educativo.

Estavam enganadas, as professoras. Assim como o estava o sujeito cartesiano — que depois dos descentramentos fundamentais pelos quais passou no século XX, viu sua verdade radicalmente racional ser posta em xeque pelo materialismo histórico, pela descoberta do inconsciente, pelo estruturalismo, pelo poder disciplinar e, finalmente, pelo movimento feminista. Não eram, como imaginaram, sócias num empreendimento educativo, mas prestadoras de serviços educacionais ‘agenciadas’ pela diretoria da cooperativa. Suas vozes não são ouvidas, suas reivindicações engavetadas, sua ignorância, acerca da organização estrutural da cooperativa, alimentada.

O estranhamento das professoras com relação ao modo de organização para o trabalho pelo qual optaram não é o único entrave que enfrentam,

há, também, a urgente necessidade de trançar e fincar raízes culturais e profissionais que lhes amparem na sua trajetória do construir-se. Será que aí, nessas carências, as professoras também encontram eco na sociedade? Estarão faltando laços, raízes, equilíbrio entre permanência e inovação?

### **O enraizamento ou o seu oposto: o desenraizamento**

O sentimento de pertencimento e de enraizamento das pessoas e das idéias a um grupo, uma cultura, um papel social, possibilitado pelo paradigma do racionalismo moderno, vem sendo progressivamente substituído pela insegurança, pela ausência de raízes. E, isto, especialmente após a expansão do processo de globalização econômica, cultural e tecnocientífica, que tem tornado o mundo um lugar de experiências fugazes, efêmeras, fugidias, as quais o homem não tem guardado, no íntimo de seu ser, como significativas em sua trajetória do construir-se.

A globalização, como se sabe, não é algo recente ou original. Mas, é também sabido que sua expansão e radicalização são produtos, sobretudo, das últimas décadas do século XX, pois como afirma Santos (2001):

Mesmo admitindo que existe uma economia-mundo desde o século XVI, é inegável que os processos de globalização se intensificaram enormemente nas últimas décadas. Isto é reconhecido mesmo por aqueles que pensam que a economia internacional não é ainda uma economia global, em virtude da continuada importância dos mecanismos nacionais de gestão macroeconômica e da formação de blocos comerciais (SANTOS, 2001, p. 289).

Conjugar, numa mesma abordagem, os processos de globalização e desenraizamento parece ser um importante caminho para a compreensão da crise de identidade que ronda as gentes desses tempos. Sobretudo se se considerar a globalização como consequência, não apenas da modernidade e de sua

racionalidade técnica, mas especialmente da difusão do capitalismo como sistema produtivo e mesmo como “processo civilizatório”. De acordo com Ianni (2002):

Na medida em que se dá a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, desenvolve-se simultaneamente a sociedade global, uma espécie de sociedade civil global em que se constituem as condições e as possibilidades de contratos sociais, formas de cidadania e estruturas de poder de alcance global. Nessa mesma medida, desenvolvem-se as relações e os processos característicos da globalização, formam-se as estruturas do poder econômico e político também característicos da globalização (IANNI, 2002, p. 205).

Neste contexto, as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador aumentam cada vez mais de intensidade. Podendo-se sentir, dentre outras alterações no mundo do trabalho, a brutal disseminação do trabalho morto, a exigência, sempre renovada, por re-qualificação profissional e a aceleração dos processos de flexibilização do trabalho. Nesse metamorfosar do mundo do trabalho ocorre um outro tipo de metamorfose, a do próprio “ser” do homem. Tal processo tem afetado a formação da sociabilidade e da identidade humanas, provocando aquilo que Milton Santos (2002), denomina “confusão” dos espíritos:

Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da Terra. O mundo torna-se unificado — em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõem-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa. Consideramos, em primeiro lugar, a emergência de uma dupla tirania, a do dinheiro e a da informação, intimamente relacionadas. Ambas, juntas, fornecem as bases do sistema ideológico que legitima as ações mais características da época e, ao mesmo tempo, buscam conformar segundo um novo *ethos* as relações sociais e interpessoais, influenciando o caráter das pessoas. A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Tem as mesmas origens a produção, na base mesma da vida social, de uma violência estrutural, facilmente visível nas formas de agir dos Estados, das empresas e dos indivíduos. A perversidade sistêmica é um dos seus corolários. (Santos, M., 2002, p. 37).

Ou, no dizer de Octavio Ianni (2002), a “desterritorialização”:

A fábrica global se instala além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho

social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, videoclipe, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e idéias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos (IANNI, 2002, p. 19).

O que se mundializa não é somente o mercado — de ações, de capital, de produtos *in natura* ou processados, de postos de trabalho, etc. —, é preciso, também, considerar o avanço da cultura de um povo sobre a cultura de outro povo. E, mais do que isto, tem que se estar atento à ampliação, em escala global, do individualismo competitivo e danoso para as relações interpessoais.

Por meio de uma análise bastante lúcida de nossos dias, Sergio Paulo Rouanet (1993), ao discutir a “crise da civilização”, no ensaio “Iluminismo ou Barbárie”, retrata o ‘mal’ que aflige o homem ocidental:

Que se passa, hoje em dia, com o individualismo nas sociedades ocidentais? **Há uma combinação de hiperindividualismo e de antiindividualismo. O primeiro se manifesta num egocentrismo radical**, num frenesi de hedonismo, num delírio consumista, na busca exclusiva da própria vantagem, na apatia mais completa com relação às grandes questões de interesse comum. **O segundo se manifesta na necessidade de raízes**, na tentativa de reinserção comunitária, na procura de uma identidade grupal, qualquer que ela seja (ROUANET, 1993, p. 22, grifado aqui).

A polarização entre “hiperindividualismo e antiindividualismo”, acaba por asfixiar a individualidade — um dos elementos, ao lado da universalidade e da autonomia, constituintes da modernidade (ROUANET, 1993):

Sujeito a duas leis, ou à lei da oferta e da procura ou à lei da tribo, o indivíduo morre duas vezes, uma vez assassinado pela sociedade de consumo e outra por lealdades coletivas (ROUANET, 1993, p. 22).

Outro aspecto extremamente importante para se compreender o desenraizamento provocado pela globalização é a dissolução das categorias tempo e espaço promovida pelo avanço técnico dos meios de comunicação. A velocidade

com a qual são transmitidas informações ao redor do planeta produz uma sensação de perda das noções de tempo e espaço. A notícia viaja num tempo infinitesimal, espalhando-se por todo o espaço geográfico da Terra, negando ao homem a possibilidade de pensar sobre ela, de digeri-la com cuidado. O que resta ao sujeito é a impressão de estar desenraizado de sua posição histórica e geográfica.

Boa parte das produções e controvérsias sobre a modernidade-nação, assim como sobre a modernidade-mundo, coloca o tempo e o espaço como categorias essenciais; sempre presentes na filosofia, ciência e arte. A modernidade, enquanto modo de ser de coisas, gentes e idéias, sempre envolve essas categorias. Elas permitem articular a historicidade e a territorialidade, a biografia e a história, o território e o planeta, a continuidade e a descontinuidade, a sincronia e diacronia, a multiplicidade dos espaços e a pluralidade dos tempos, a comunidade e a sociedade, a evolução e o progresso, a complementaridade e a antinomia, a reforma e a revolução, o norte e o sul, o leste e o oeste, o centro e a periferia, o Ocidente e o Oriente, o eu e o outro, o local e o global, o mágico e o fantástico (IANNI, 2002, p. 207).

O distanciamento entre o homem e o seu tempo e o seu espaço, no sentido de experiências vividas no e com o seu entorno, desencadeia um processo de alijamento compulsório de sua identidade, fazendo com que ele não se reconheça no outro, ou, o que é pior, em si mesmo.

Tal como tem sido produzida, a globalização reveste-se de uma perversidade que desterritorializa, confunde espíritos e desenraíza os sujeitos. Isto porque se apresenta, ao contrário do que sugere o termo, como mecanismo de particularismos que excluem a grande maioria dos homens, mulheres e crianças.

Para Simone Weil (2001):

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. Um ser humano tem raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos de futuro. Participação natural, ou seja, ocasionada automaticamente pelo lugar, nascimento, profissão, meio. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber a quase totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios dos quais faz parte naturalmente (WEIL, 2001, p.43).

No entanto, ao produzir mais exclusão econômica e social a globalização ‘arranca’ de suas raízes o homem. Seja ao diminuir os postos de trabalho vivo; seja ao reservar as melhores terras ou lugares aos atores mais poderosos, mesmo que tenham que haver expulsões das gentes do seu local; seja ao massificar a cultura, anulando a individualidade por meio da homogeneização de gostos, paladares e desejos; seja, ainda, pela determinação do consumo como necessidade básica à sobrevivência do homem.

Em todos esses casos exemplifica-se a perversidade do tipo de globalização que vem sendo produzida, confundindo, desterritorializando e desenraizando os sujeitos. O processo de enraizamento não deve estar apenas ligado às relações locais, próximas, entre iguais. É possível e mesmo necessário que se estabeleça uma rede globalmente integrada que promova o universalismo prometido e desejado na modernidade. Tanto é assim que Weil (2001), afirmava na primeira metade do século XX que:

As trocas de influências entre meios muito diferentes não são menos indispensáveis do que o enraizamento no entorno natural. Mas um meio determinado deve receber uma influência externa não como uma contribuição, mas como um estimulante que torne sua própria vida mais intensa. Não deve alimentar-se das contribuições externas senão depois de as ter digerido, e os indivíduos que o compõem não devem recebê-las senão através dele (WEIL, 2001, p. 43).

Porém, o tipo de globalização em curso refuta integralmente as recomendações de Simone Weil. As ditas contribuições, têm sido imposições de países centrais sobre os periféricos — vide o protocolo de Kyoto, a guerra contra o Iraque, o desrespeito à ONU, etc. —, provocando nos sujeitos, de modo peremptório, uma crise de identidade: Quem sou? A que determinações estou submetido? Quais objetivos devo perseguir? Devo ter uma crença? Em quê, ou em quem? A alteridade é realmente importante? — perguntam-se paralisados pelo canto da globalização.

Um outro dado que tem sido mais amiúde observado é o reencantamento do mundo. Ao vivenciar um real mais e mais caótico os sujeitos apegam-se ao obscurantismo e à desrazão para suportarem a carga que lhes tem sido atribuída.

Na Antigüidade o que havia era a submissão do homem aos desígnios da natureza, com a modernidade houve a promessa da racionalidade emancipadora, que, ao não se cumprir, deixou a porta aberta à entrada de gnomos, duendes, fadas, astrólogos e similares no cotidiano do homem contemporâneo.

O desemprego, as dificuldades nos relacionamentos afetivos, as dúvidas com relação à criação dos filhos, a insegurança frente à carreira profissional, o medo da violência nas grandes cidades, o estresse, a solidão. Para tudo há uma solução, basta comprar o título certo do catálogo de auto ajuda das editoras. Este parece ser o caminho mais fácil e indolor — porque anestesia. Usar a razão e a lógica não atenua as dores infligidas ao espírito, portanto, dá-lhe misticismos de todas as tonalidades.

De fato, descobrir que —

[...] o centro do mundo não é mais voltado só ao indivíduo, tomado singular e coletivamente como povo, classe, grupo, minoria, maioria, opinião pública. Ainda que a nação e o indivíduo continuem a ser muito reais, inquestionáveis e presentes todo o tempo, em todo lugar, povoando a reflexão e a imaginação, ainda assim já não são “hegemônicos”. Foram subsumidos, real ou formalmente, pela sociedade global, pelas configurações e movimentos da globalização. A Terra mundializou-se de tal maneira que o globo deixou de ser uma figura astronômica para adquirir mais plenamente sua significação histórica (IANNI, 2002, p. 13) —,

provoca no homem a sensação de estar ‘perdendo o chão sob seus pés’. A velha segurança no desempenho dos papéis sociais e profissionais abandonou-o. A certeza de dominar a linguagem falada e escrita, de compreender as regras do mercado de trabalho, de poder contar com leis trabalhistas protetoras, do acesso à informação por meio da notícia confiável. Todas essas certezas deixaram de sê-las.

No centro desse redemoinho de informações, idéias, comportamentos, descobertas e perdas posta-se o sujeito contemporâneo, desejoso de enraizar-se para dar seqüência ao devir de sua identidade. Mas, como ficam o professor e sua profissão nesse cenário? O capítulo seguinte, ao situa-los no panorama da modernidade brasileira, tratará dessa questão.

### **As professoras e suas raízes**

Nascidas e criadas na segunda metade do século XX, no interior do Brasil, numa região agroprodutora, conservadora e povoada por migrantes (sulinos e nordestinos) e imigrantes (italianos e japoneses), as professoras possuem fortes raízes interioranas. Estudaram em escola pública; casaram-se e foram mães na juventude; cursaram o ensino superior público já casadas ou prestes a casar-se; escolheram o curso ou por recomendação da família, ou porque era o que a universidade e as condições objetivas ofereciam. Iniciaram a carreira em instituições públicas de ensino e suas mães, sem exceção, freqüentaram a escola por mais tempo que seus pais.

As mudanças — no comportamento dos alunos, na organização das famílias e na expectativa que têm com relação ao papel da escola —, que as professoras têm acompanhado ao longo dos seus anos de docência, aparentemente não lhes assustam. O que de fato estranham é o tratamento que lhes dispensam a sociedade e os alunos de hoje em comparação com os de ontem. Na fala de uma delas<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Como garantia da preservação do anonimato, os nomes das participantes foram trocados.

**Eva:** “O conceito do professor caiu muito, né. Você antigamente era respeitado. ‘Nossa, é professor!’ Era valorizado. Hoje, é como qualquer um. ‘Ah, é professor, deixa pra lá’. Também perdemos muito com isso. A gente vai sentindo na pele a diferença. Nós já fomos bem mais valorizados”.

Mas, certamente o problema mais grave enfrentado pelas professoras está diretamente ligado às mudanças que estão deslocando as estruturas que organizaram o mundo do trabalho durante boa parte do século passado.

As referências profissionais, ou metaforicamente as raízes, das professoras estavam fincadas na estabilidade das redes públicas. Seja como estudantes, profissionais ou mães, a escola pública balizou suas trajetórias. No entanto, estão agora submetidas a condições de organização para o trabalho completamente diferenciadas. São autônomas<sup>14</sup>, mas o seu desejo mais evidente é passar à condição de ‘empregadas’.

Pressente-se o medo e a insegurança sentidos por essas mulheres diante da novidade, ainda não desvelada, de pertencerem a uma cooperativa. O que desejam é a estabilidade e a segurança — raízes antes sólidas —, de um “emprego com registro em carteira”. A situação de cooperadas parece lhes despertar a mesma sensação provocada pelo movimento de uma gangorra. Porém, o que elas vivenciam é a vida real e não a fantasia de um parque de diversões.

Contudo, nem mesmo a percepção da desvalorização e a sensação de alienação — certamente representantes da perda das raízes sociais e institucionais da profissão —, afugentam o desejo do reenraizamento, da criação de uma identidade profissional entre elas. É muito provável que essa vontade esteja

---

<sup>14</sup> De acordo com o Dicionário Aurélio (1964, p. 136), autônomo é o “que se governa por lei próprias; independente; livre”. O que contrasta com a realidade vivida pelas professoras, pois as decisões relativas à cooperativa não são tomadas a partir de votação universal, mas representativa. E, muitas vezes, as professoras não têm sequer conhecimento do tema em discussão, invalidando o princípio da participação igualitária dos associados.

fortemente ligada à consciência e à certeza que têm da sua opção profissional, da sua responsabilidade como professoras/trabalhadoras. Ouça suas vozes, elas ecoam a certeza e confirmam o desejo:

**Ana:** “O meu sonho de querer mudar (o mundo) me levou a ser professora. [...] O professor tem o poder de mudar.”;

**Cida:** “[...] ali foi despertando, sim, essa vontade da gente ver que também é capaz de produzir um conhecimento [...]”;

**Beta:** “Olha, não me vejo trabalhando em outra coisa [...] eu quero me aperfeiçoar, sim [...]”;

**Eva:** “[...] me sinto realizada, eu gosto de trabalhar com criança, com adolescente.”;

**Dadá:** “Vamos gente! A gente tem que se unir. Ter uma união. Nós somos donos da cooperativa”.

Há um comprometimento evidente das professoras em relação a sua profissão, assim como há um interesse crescente em conhecer mais a fundo a organização da cooperativa e em participar mais ativamente do processo decisório que desenha o seu futuro profissional, o que é, sem dúvida, o início do processo de passagem das rédeas de suas carreiras profissionais para as suas mãos.

## II CAPÍTULO

## II CAPÍTULO

### SER PROFESSOR

*O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E ser é uma ciência delicada, feita de pequenas grandes observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.*

*Carlos Drummond de Andrade*

### PREÂMBULO

Mas o que é ensinar/educar? É arte? É aguçar espíritos? É fazer brotar conhecimento do interior dos homens? Se assim for, ser professor é viver encantado e encantando, semeando e colhendo? Qual é, afinal, a tarefa do professor no atual estágio do sistema capitalista? Como identificar o 'ser' (do) professor, hoje?

Interrogar sobre a natureza da atividade docente é o passo precedente à interrogação sobre a tarefa do 'ser' (do) professor. No entanto, dada a limitação deste trabalho não cabe aqui uma discussão filosófico-ontológica a esse respeito, mas sim a busca pelo constituir-se do professor diante das condições concretas postas pela realidade brasileira. De todo modo, alguns apontamentos sobre a natureza da arte de educar/ensinar serão introdutoriamente apresentados.

Num belíssimo texto, cuja proposta é “pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”, o professor espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) convida o leitor a compartilhar palavras, pois para ele

O homem é um vivente com palavra. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21).

Ao identificar na ‘palavra’ a essência humana, o autor indica, ao mesmo tempo, a essência da educação: humanizar pela palavra. Seja para fazer brotar o conhecimento, seja para erigi-lo, seja para pensar sobre ele, seja para enunciá-lo ou para transformá-lo, recorre-se à palavra, que para existir necessita do “sujeito da experiência” que seria algo como “um território de passagem”, “um ponto de chegada”, “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (Ibid., p. 24).

Eis a grande tarefa da educação! Explorar ‘territórios’, ‘pontos’ e ‘espaços’, lhes possibilitando a descoberta por meio dos sentidos e da experiência, ou da “possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque”, o que requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

Nesse mesmo sentido, Marilena Chauí (1986b), ao recorrer à idéia de educar/ensinar contida em Platão, Rousseau e Hegel, aponta a ‘palavra’ como essência da educação. Sua conclusão é de que nos três filósofos ensinar e aprender é sobretudo dialogar; dividir, compartilhar a palavra. O surpreendente em sua análise é a identificação do “outro” com quem se estabelece o diálogo no processo de ensinar e aprender — o saber contido no silêncio:

No entanto, com quem fala o aluno platônico? Com o morto. Com quem fala o aluno rousseauista? Com o morto. Com quem fala o aluno hegeliano? Com o morto. Sócrates, o silêncio das origens e o trabalho da história são os mortos com quem se fala. Mas, que significa esse paradoxal diálogo? Significa que através de um *outro silencioso*, a palavra e o pensamento do aluno poderão nascer. É a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado que se manifesta nesse diálogo com um outro que não é alguém, porque é o saber (CHAUÍ, 1986b, p. 55, grifado no original).

Assim, enlevado pelo movimento da história, que inaugura com a modernidade uma fase de cientificização do mundo, o homem moderno —embotado pela ilusão de que a ciência é a solução para os problemas mundanos e espirituais, e, o caminho para a conquista da liberdade e da autonomia —, se esquece de que “aprender é lembrar” por meio do diálogo com o “outro silencioso” que o habita.

A mudança no modo de se relacionar com o conhecimento e com o mundo do trabalho a partir do advento do progresso tecnológico escraviza, domestica e fragmenta corpos e espíritos reduzindo os sujeitos

à condição de objetos sócio-econômicos, manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o **“progresso” seqüestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes** (Ibid., p. 57, grifado aqui).

A servidão do homem em relação à ciência tornou esta última poderoso instrumento de “intimidação sócio-política através da noção de competência” (CHAUÍ, 1986b). Este é um mundo em que a fala do ‘competente/especialista’ é

portadora da verdade, produzindo no inconsciente coletivo a idéia de que o saber é exclusividade do ‘competente’, do ‘especialista’, e, escondendo o fato de que se vive sob o signo de sua vulgarização:

O que me é dado sob a aparência de saber não é sequer o próprio saber, mas sua caricatura banalizada e vulgarizada. Recebo, sob a forma de informação, uma versão degradada de um saber que desconheço tanto no nível de sua produção quanto no de seu consumo. Nem mesmo como consumidor tenho acesso aos produtos mais elaborados da cultura letrada, ao mesmo tempo em que, para as classes dominadas e exploradas, essa “invasão cultural” (Paulo Freire), é um assalto à identidade e um rombo no trabalho de resistência. [...] (este é) um mundo no qual o vínculo entre o saber e o poder tornou-se indissolúvel, não sendo mais possível manter o alibi dos liberais, isto é, de que o saber é mal usado pelo poder. Identificaram-se (Ibid., p. 59).

Tal identificação entre saber e poder detectada pela autora está na base mesma da organização das instituições escolares como instrumento de adaptação dos sujeitos às determinações político-econômicas dominantes que se utilizam de duas maneiras, no dizer de Chauí (1986b), sutis e perigosas de instrumentalizar a cultura:

A primeira, partindo da indústria cultural, consiste em convencer cada indivíduo de que estará fadado à exclusão social se cada uma de suas experiências não for precedida de informações competentes que orientem sua ação, seus sentimentos, desejos e fins. [...] A segunda, consiste em confundir conhecimento e pensamento. Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho da reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer, é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte (Ibid., p. 60).

Essa manipulação dos processos de organização do conhecimento e de construção do saber explicita de modo inequívoco a dificuldade que enfrenta o professor no desempenho de seu trabalho. O ‘jeito’ moderno de lidar com o conhecimento — sua produção e apropriação —, torna nebulosa a identificação do que seria a natureza da arte de ensinar nos dias correntes.

Na Grécia Antiga ensinar era, sobretudo, trazer à luz o saber que povoava o âmago do ser, buscando o verdadeiro, o belo e o justo. Tratando da exclusão dos pedagogos da *Politéia* platônica, Chauí (1986b) assim se expressa:

[...] Mais do que nos determos no fato de que Platão exclui certos pedagogos de sua cidade, interessa compreender como e por que ele os exclui. Torna-se patente que o vínculo entre a *paidéia* e a política é indissolúvel e que são posições políticas determinadas o alvo visado por Platão. A identidade entre o belo/bom/justo/verdadeiro encontra-se na base das exclusões platônicas. Isto é, o filósofo pretende afastar toda pedagogia (e, portanto, toda política) que não esteja comprometida com o conhecimento simultâneo do verdadeiro e do justo, que para ele são o próprio bem e o belo (Ibid., p.53).

E, hoje? Onde andarão o compromisso com a busca da verdade e com as instâncias política, humanizadora, reflexiva e civilizatória do processo de ensinar e aprender? Estaria a arte de ensinar se tornando uma atividade circunscrita à interposição entre a fala do especialista competente, as experiências do aluno e as informações elencadas como necessárias ao cidadão/consumidor moderno? Estaria a atividade do professor sendo embotada pela bruma dos novos tempos? Estariam os professores condenados a lutar contra quimeras da contemporaneidade?

Um pouco de história ajudará na procura por uma resposta.

### **O professor e sua profissão**

O professor, entendido como aquele que busca o saber e a verdade, sempre se fez presente na história dos homens. No entanto, o magistério como profissão só passa a existir com a modernidade. Durante a Idade Média e até a primeira metade do século XVIII, o papel do professor foi desempenhado prioritariamente pelo padre:

A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente [...] (NÓVOA, 1992, pp.15-16, grifado no original).

De acordo com esse autor, a construção do “corpo de saberes e de técnicas” foi o resultado sincrônico da Era Moderna e de sua consagração às idéias de infância e de intencionalidade educativa, introduzindo uma “relação ambígua entre os professores e o saber” ao privilegiar o campo técnico em detrimento do epistemológico e, ao ser “[...] quase sempre produzido no exterior do ‘mundo dos professores’ [...]” (Ibid., p. 16). Tais constatações, inevitavelmente, remetem às origens das tradicionais cisões<sup>15</sup> teoria/prática, saber técnico/saber científico, pensar/executar, presentes historicamente em todos os níveis de ensino do sistema escolar brasileiro, que, sendo resultado de uma cultura européia e, mais especificamente, portuguesa apresenta como características as referidas cisões.

Quanto ao “conjunto de normas e de valores” específicos da profissão docente, Nóvoa (1992) afirma que sua organização foi fortemente influenciada por “crenças e atitudes morais e religiosas”, que marcaram uma concepção da profissão como vocação e sacerdócio. Também, no Brasil, o imaginário coletivo sempre esteve povoado pela ‘romântica’ imagem do professor como um sacerdote vocacionado. Entre os próprios representantes da categoria, apenas agora, na soleira do século XXI, essa suposta verdade vem sendo abandonada em favor do reconhecimento do magistério como profissão<sup>16</sup>, o que implica na urgência de um

<sup>15</sup> É importante lembrar que, embrionariamente, essas cisões estão atreladas ao modo de produção capitalista que tem, nas relações sociais e profissionais a reprodução de suas determinações e, ainda, que a Era Moderna, marco do novo paradigma sócio-político-econômico, tinha como um de seus lemas a cientificização, tornando-se quase ‘natural’ a adoção pelos sistemas escolares da opção pela técnica como formato e veículo do processo de ensino-aprendizagem.

<sup>16</sup> Lüdke (1996, p. 26), ao relatar pesquisa realizada em 1984, com professores da licenciatura sobre a dimensão profissional do magistério afirma que “um número muito reduzido de informantes assumiu encarar o professor

estatuto profissional, de um plano de carreira, do estabelecimento de piso salarial e de investimentos na formação de recursos humanos.

Voltando porém, ao final do século XVIII, se verá que é por essa época que o desenho da profissionalidade docente ganha contornos de legalidade. O Estado, ao exigir dos professores a obtenção de uma licença para lecionar, lhes atribui o direito exclusivo da atuação docente e inaugura a ‘funcionarização’ da categoria, um traço que o Brasil herda e reproduz.

A etapa seguinte, na trajetória da profissionalização, foi a “institucionalização de uma *formação específica especializada e longa*” como decorrência do desenvolvimento das técnicas e dos métodos pedagógicos e da necessidade de “reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 18), que provavelmente estão também na base da identidade profissional do professor. Pois, como afirma Nóvoa:

mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível (*sic*) colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional (NÓVOA, 1992, 18).

Seguindo esse movimento, de constituição de uma cultura ou de uma identidade profissional, difundem-se pela Europa, do século XIX, associações de professores constituídas como instâncias de aglutinação e de reivindicações por “melhoria do estatuto, controlo da profissão e definição de uma carreira” (NÓVOA, 1992, p.19). No Brasil, os professores passam a se organizar mais efetivamente só na década de 1920<sup>17</sup>, sob a influência dos “profissionais da educação”, surgidos com

---

efetivamente como um profissional”, parecendo ter tal qualificação, até mesmo, uma “conotação negativa, para grande parte dos entrevistados”.

<sup>17</sup> Para conhecer um pouco da história desse movimento ver o III capítulo de GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

o movimento escolanovista<sup>18</sup> de inspiração deweyana que introduz uma das características mais marcantes da história da educação brasileira: o tecnicismo<sup>19</sup>.

Contudo, a atenção oficial para com os cursos de formação no Brasil só vai ocorrer muito tardiamente com o sancionamento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961. Essa lei — LDB nº 4.024/61 —, representou importante marco para a estruturação dos cursos de formação de professores, pois fortaleceu os cursos normais e ampliou para quatro anos as licenciaturas, que até então funcionavam no esquema três mais um. Ou seja, para ser licenciado o professor cursava o bacharelado por três anos e, após concluí-lo, ingressava na licenciatura por mais um ano, evidenciando a intenção de controlar os profissionais e a liberdade de pensamento por meio do modelo fragmentado da formação.

Dez anos depois, em 1971, quando o país estava mergulhado na ditadura do regime militar, houve uma alteração nos capítulos da LDB nº 4.024/61, que tratavam do ensino primário e médio, os quais passaram à denominação de 1º e 2º graus e tiveram a formação explicitamente voltada para a preparação de mão de obra, tornando obrigatória a profissionalização no último grau do ensino básico.

Quanto à formação de professores a nova Lei nº 5.692/71, prescrevia sua ocorrência em curso superior, de licenciatura plena, atendendo ao clamor da categoria pela obrigatoriedade da formação em nível superior. Porém, sabendo o

---

<sup>18</sup> De acordo com Cunha (2000) esse movimento se insere no espírito da modernidade que assola o Brasil em fins do XIX e início do XX.

<sup>19</sup> Esta afirmação se faz aqui a partir do modo como ficou registrado na história da educação brasileira a pendência para o pólo técnico (que teve as décadas de 1960 e 1970 como ápice) do movimento escolanovista. Pois, como bem explicita Cunha (2000, pp. 251-2): [...] os modernos ideais de renovação educacional sempre estiveram marcados por uma forte duplicidade. Lourenço Filho caracterizou esta duplicidade como “a antinomia fundamental do pensamento pedagógico de todos os tempos”, uma cisão entre a meta de expandir as potencialidades do indivíduo e o princípio de subordiná-lo aos ditames políticos e morais de seu grupo (Lourenço Filho, 1994, p. 23). Ao trazer para o campo da educação escolar os recursos técnicos empregados na organização do espaço fabril e, mais amplamente, ao transpor para este mesmo campo a mentalidade racionalizadora, a educação renovada brasileira inclinou-se para um dos pólos que constituem a antinomia do pensamento pedagógico: o pólo em que o indivíduo fica submetido ao grupo, em

legislador da impossibilidade do cumprimento da lei em toda a extensão do território brasileiro, foram estabelecidos esquemas transitórios, criando:

[...] uma forma de organização que permitia ao candidato ao magistério, ou ao professor em serviço, acumular gradativamente anos de escolaridade e atuar em séries cada vez mais avançadas do sistema escolar. Dessa forma, a formação mínima para as quatro primeiras séries do ensino fundamental seria a habilitação específica de magistério, no nível médio (curso normal). Se o professor acrescentasse mais um ano de estudos adicionais, poderia estender sua atuação até à sexta série do ensino de 1º grau (hoje, fundamental). A licenciatura curta, por sua vez, permitia atuar nas oito séries do primeiro nível de ensino fundamental, ao passo que a licenciatura plena permitia atuar até ao final do ensino médio. As licenciaturas curtas e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderiam também ser ministrados em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim (SILVA, 1998, p. 191).

Apesar do ganho trazido pela legislação a qualidade dos cursos ainda deixava a desejar. Havia uma constante vigilância sobre os currículos e os professores formadores. A ênfase da atividade de ensino estava no conteúdo, que, ‘generosamente’ o governo ‘organizava’ em livros didáticos. Não era tarefa dos formadores fomentar o pensamento crítico e livre no seu aluno, bastava que dessem conta da gramática e da aritmética.

Com a abertura política iniciada em 1974, houve uma intensa movimentação da categoria docente — multiplicação das Associações dos Professores de Ensino Superior nas universidades públicas e privadas; criação do Centro Estadual de Professores no Rio de Janeiro (CEP); reestruturação da Associação dos professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP); transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); realização da I Conferência

---

que a individualidade nada mais representa do que a adaptação cega a noções como “progresso”, “desenvolvimento” e “modernização” do país.

Brasileira de Educação, etc. (GADOTTI, 1994) —, consolidando a organização dos professores, e promovendo a passagem :

De uma *fase crítica*, com intensa mobilização, greves e manifestações públicas, [...] para uma *fase mais orgânica* de propostas, participando na elaboração de políticas públicas em todos os níveis e particularmente na elaboração do capítulo da educação da Constituinte de 1988 e depois na elaboração da nova LDB (Ibid., p. 64, grifado no original).

Todavia, mesmo com a “atuação mais orgânica” dos professores, a LDB nº 9.394/96, ao ser sancionada deixou de fora alguns dos mais importantes aspectos para o desenvolvimento da carreira do magistério. Iria Brzezinski (1998) num artigo comparando os dispositivos que tratam da formação e da carreira docente contidos na LDB/96 e nos dois projetos anteriores ao sancionamento da lei<sup>20</sup> assim se expressa:

No que concerne à profissionalização docente, ressalto que o projeto 1258-C/88 atende muito mais a critérios de profissionalismo do magistério e de sua valorização do que o projeto 67/92 e a LDB/96. Nestes últimos, o profissional da educação é tratado como um semiprofissional, o que sem dúvida é um retrocesso, apesar de os discursos do mundo do sistema acentuarem a valorização do profissional da educação como um dos princípios da LDB/96 (BRZEZINSKI, 1998, p. 153).

De fato ao desconsiderar as contribuições dos profissionais da educação contidas no projeto 1258-C/88 e ao deixar de fora do texto legal requisitos para o desenvolvimento da profissionalidade do professor, tais como:

[...] o exercício da atividade em tempo integral, [...] a partilha de um conjunto de normas e valores e de um corpo de conhecimentos e de técnicas de instrumentação identificadores do profissional, a constituição de associações de classe e o controle de admissão dos membros pelos próprios profissionais (BRZEZINSKI, 1998, p. 154),

o legislador explicita (para os que não se negam a ver) a idéia que está encoberta pelo discurso oficial de valorização do magistério, qual seja: fragilizar a formação,

<sup>20</sup> São eles: o projeto de lei nº 1258-C/88, aprovado em 1993 na Câmara e no Senado, resultado de amplas discussões realizadas no Fórum em Defesa da Escola Pública e considerado o “texto possível” para a nova LDB e o de nº 67/92, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que ignorando o anterior, tornou-se o esqueleto da 9.394/96.

‘flexibilizando’ seu *locus* e, admitindo, até mesmo, a possibilidade de que o profissional graduado em qualquer área possa, desde que participe de um curso de formação pedagógica, atuar como professor da educação básica.

Uma posição bastante questionável da LDB/96 no tocante ao desenvolvimento da profissionalidade do professor encontra-se explicitada no artigo 67, que contempla **exclusivamente** a “valorização dos profissionais da educação” do magistério público. E quanto aos demais profissionais, àqueles que prestam seus serviços à rede privada? É uma incongruência legislar para apenas um segmento da categoria, especialmente num momento em que os concursos públicos para ingresso na carreira diminuem. Ou não? Será este posicionamento coerente com o ideário dos que decidem<sup>21</sup>?

Vive-se o limiar da “nova era do mercado”, na qual a exclusão e a desigualdade são ‘perfeitamente justificáveis’ pela lógica perversa da competitividade. Sob a alegada intenção de — seguindo o politicamente correto léxico social-democrata —, desonerar a folha de pagamentos e estabelecer um novo contrato social, se escamoteia o objetivo real de intensificar a acumulação por meio do aumento da exploração do trabalhador, seja precarizando-o<sup>22</sup>, seja utilizando sua força de trabalho de modo mais diversificado. Mais adiante essa discussão será retomada, até mesmo porque os participantes desta pesquisa são professores em pleno processo de precarização de suas condições de trabalho: são trabalhadores por hora, prestadores de serviço e autônomos (pagam alvará e imposto sobre

---

<sup>21</sup> Não se trata aqui de um posicionamento favorável à privatização do sistema de ensino, muito pelo contrário. Mas, considerando que a LDB regulamenta as condições de trabalho dos professores, não se pode admitir que haja diferenciação no tratamento legal dado à categoria. Outro fator que deve ser observado é a tendência à privatização parcial ou total da escola pública (Cf. GENTILI; KRAWCZYK; 1998; 2002), o que tornaria inócua uma lei que prescreve a valorização exclusiva dos professores que atuam nas redes públicas. Esta é uma questão seríssima que está ligada às mudanças estruturais e à fragilização do trabalhador.

<sup>22</sup> A expressão precarizar o trabalhador assume aqui a conotação que lhe confere Antunes (2000) e que significa desprover-lo dos direitos mínimos do trabalho, submetendo-o ao trabalho parcial, por-tempo, por-hora, distante de qualquer garantia ou segurança legal. É a deslegitimação do trabalhador.

serviços -ISS- à prefeitura, contribuem com o Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS -, além dos descontos em seus 'repasses de produtividade'<sup>23</sup> referentes aos mais diversos fundos).

Retornado à análise da LDB/96, vale uma olhadela nas entrelinhas dos artigos 62 e 63. É o bastante para a confirmação de que não há uma real política de valorização do magistério.

O artigo 62 — analisado apenas no tocante aos *loci* da formação — introduz uma nova instância formadora — os Institutos Superiores de Educação (ISEs) —, que, ao não ser definida, permite diferentes interpretações:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal<sup>24</sup> (LDB/96, art.62).

Na seqüência, o artigo 63 prevê que os ISEs mantenham:

cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB/96, art.63).

Percebe-se que ao legislador importa mais a criação de novas instâncias formadoras — Normal Superior e ISEs —, e a abertura do magistério aos leigos — portadores de diplomas de educação superior —, do que fomentar a qualidade dos cursos já existentes<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Expressão utilizada para designar os vencimentos ou o salário dos professores.

<sup>24</sup> É louvável que a lei, dadas as disparidades sócio-econômicas do país, contemple a formação em nível médio, porém é importante ressaltar que se o caráter dessa determinação fosse o da transitoriedade [...] a rigor tal dispositivo deveria constar do título IX – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS (MINTO e MURANAKA, 2000, p. 2), configurando a prática de tornar o provisório, permanente e descaracterizando a histórica luta docente pela formação em nível superior.

<sup>25</sup> Outro dado que confirma essa observação diz respeito à duração e à carga horária dos cursos formadores. Vale conferir o Parecer CNE/CP 28/01, que estabelece a duração – não podendo ser inferior a 3 anos - e a carga horária dos cursos de formação, fixando um mínimo de 2800 horas, incluídas aí 200 horas para atividades extra-curriculares, 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio curricular supervisionado.

Minto e Muranaka (2000), afirmam que:

[...] ao possibilitar a implantação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), a LDB e a legislação dela decorrente mantiveram fidelidade e coerência com as orientações do Banco Mundial e com os princípios que norteiam a educação superior, postos claramente nos documentos oficiais elaborados pelo MEC, que diversificam as instituições de ensino, “favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários, especialmente a formação de professores para o ensino básico” (Ibid., pp. 12-3).

Entretanto, nem tudo é retrocesso na LDB/96, é voz corrente que os incisos I e II do art. 61 representam significativo avanço ao recomendarem “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Porém, é indispensável que se faça a ressalva de que, se interpretados conforme interesses particulares, tais incisos podem servir para justificar a substituição da formação teórica pela exclusividade da formação da prática da sala de aula ou das experiências acumuladas em instituições de ensino.

De fato, quanto mais a legislação da formação de professores é analisada e pensada ‘com’ diversos autores mais faz sentido a afirmação de César Minto e Maria Aparecida Muranaka de que:

A política do MEC reforça o aligeiramento da formação de professores quando, por exemplo: valoriza modelos institucionais alternativos de formação de professores para a educação básica; possibilita a criação dos institutos superiores de educação; regulamenta a formação de docentes para a educação básica num corpo de complementação; estabelece consórcios com instituições de ensino para certificar docentes por meio da universidade virtual (MINTO e MURANAKA, 2000, pp. 12-3).

O posicionamento oficial que tece loas, no nível das aparências, à valorização e ao desenvolvimento dos profissionais da educação dissimula a real

---

O que significa, em termos de estudos teóricos, a exigência de apenas 1800 horas para que um professor saia habilitado para o exercício do magistério básico. Se se for considerar a carga horária das metodologias — que, na maioria das vezes, privilegiam o como fazer, deixando o porquê, para quê, para quem e em e para qual contexto se faz, relegados ao esquecimento —, a fundamentação fica ainda mais diminuída.

intenção de dar às políticas públicas a direção desejada por organismos internacionais, sobretudo pelo Banco Mundial:

[...] a agência internacional com mais presença financeira e acesso mais direto ao delineamento daquelas políticas (políticas educativas e de formação de professores) nos países em desenvolvimento.[...] Na América Latina, em particular, o Banco Mundial vem tendo papel muito importante na definição das prioridades, das estratégias e dos conteúdos concretos que a reforma educativa adota em cada país (TORRES, 1998, p. 173).

Rosa María Torres, no texto supracitado, aborda as principais tendências da formação docente nos países em desenvolvimento afirmando que:

Muito do que podemos perceber como “novas tendências”, no campo da formação docente, são amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária, que entende a política educativa como uma opção entre pares — *escola versus universidade, educação de crianças versus educação de adultos, administrativo versus pedagógico*, etc (Ibid., p. 173, grifado no original).

As recomendações feitas pelo Banco Mundial no que se refere à implantação de novas políticas educativas são formuladas a partir de observações de uma determinada realidade e aplicadas genericamente a todas as outras realidades e países. Fato que reforça o descompromisso daquele organismo com a melhoria da qualidade de vida das populações dos países onde atua e acentua seu perfil pragmático e econômico.

Basicamente as tendências apontadas por Torres (1998, pp. 173-183) são: “a racionalização da contratação de professores” proporcional ao aumento do número de alunos por professor; a adoção de “uma política de portas abertas a educadores leigos (‘educadores comunitários’, ‘educadores populares’, ‘instrutores comunitários’, ‘monitores’, ‘facilitadores’, etc.) dentro do sistema escolar”; a educação à distância como instrumento de massificação da formação docente em serviço; “a primazia do livro didático”; o entendimento “da capacitação docente como componente isolada” (capacitação desvinculada das outras dimensões que afetam o

trabalho e a vida dos professores); a formação cada vez mais como treinamento; e, finalmente, “a formação de professores aberta à sociedade (e às forças do mercado)”.

Uma outra tendência que tem orientado a formação de professores no Brasil, é o enfoque na construção de “competências”<sup>26</sup>. O Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação de 8 maio de 2001 — CNE/CP 009/01 —, considera a concepção de competência como “nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores”. Em vários trechos do documento aparece a referência à necessidade de que a formação se dê a partir da construção de competências, sem, contudo explicitar tal concepção:

**[...] a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática\_**[...] As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” [...] A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática. [...] A constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos [...] **Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências [...] é basicamente na aprendizagem de conteúdos que se dá a construção e o desenvolvimento de competências** (PARECER CNE/CP 009/01, pp. 28-32, grifado aqui).

Mais adiante, o Parecer enumera seis “competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento” a serem contempladas na formação:

1. Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática [...];
2. Competências referentes à compreensão do papel social da escola [...];

<sup>26</sup> A análise dessa tendência (ou modismo) feita por Terezinha A. Rios (2002), no texto Competência ou competências — o novo e o original na formação de professores, apresenta importante contribuição ao debate sobre o tema.

3. Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar [...];
4. Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico [...];
5. Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica [...];
6. Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (PARECER CNE/CP 009/2001, pp.40-3).

O documento — se lido no acelerado compasso moderno (ou seria pós-moderno?) —, remete à uma noção de formação verdadeiramente comprometida com o atendimento das demandas afloradas pela ‘evolução’ — avanço? — social. Porém, se o leitor se propuser a realizar uma leitura pontuada e analítica poderão surgir dúvidas quanto ao real compromisso com uma formação que possibilite ao professor enxergar a sociedade sem as vendas da ideologia.

Para melhor entender essa afirmação se recorrerá à contribuição de Newton Duarte (2001), defensor da tese de que a “pedagogia das competências” se insere no rol das “pedagogias do aprender a aprender”<sup>27</sup>, as quais, segundo o autor, apresentam em sua essência “quatro posicionamentos valorativos”:

**[...] aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas; o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; [...] a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses da própria criança; e [...] a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança [...]** (DUARTE, 2001, p. 37, grifado aqui).

Pois bem, retomando o Parecer CNE/CP 009/01 e a sua insistência sobre a necessidade da construção de “competências” no processo de formação do professor e atentando para os “posicionamentos valorativos” expostos acima, parece

claro que a “pedagogia das competências” tenciona dar à educação uma conotação individualista, asséptica, adaptativa e tecnicizante.

Sob esta ótica, a função da escola e, por tabela a do professor, tem sido a de ‘treinar’ os alunos para a competição num mercado de trabalho cada vez mais escasso<sup>28</sup>. De fato, Duarte (2001, p. 38), identifica como núcleo fundamental das pedagogias do “aprender a aprender” [...] uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Cabendo aos educadores:

[...] conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p.38).

Ao considerarem as tendências aqui expostas, na verdade diretrizes do Banco Mundial, como definidoras das políticas de formação no Brasil, os responsáveis pela tomada de decisões na área de educação revelam-se não apenas subservientes a interesses alheios aos de seu país, mas hábeis propagadores de simulacros do *Bem* e do *Belo*, como os sofistas e os poetas excluídos da *Politéia* ideal por Platão. Seria o caso de se encarnar Platão!?

Convocado a ajudar na busca por respostas às perguntas que introduzem o capítulo, Frigotto (1998), assim se posiciona:

<sup>27</sup> Que compreendem, segundo Duarte, o construtivismo, os estudos na linha do “professor reflexivo” e a pedagogia ativa da Escola Nova.

<sup>28</sup> Basta retomar Torres (1998) que se encontrará o “treinamento” como uma das tendências da formação orientadas pelo Banco Mundial. Na própria LDB/96, pode-se ler no § 4º do art. 87: Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por **treinamento** em serviço.

Os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais [...] passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreita-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. Com efeito, no início da crise do modo de regulação social fordista (anos 50-60) a educação e a qualificação profissional apareciam como formadores de capital humano. Este conceito, mesmo sendo expressão de uma leitura economicista, engendrava uma perspectiva integradora vinculada à tese do pleno emprego. Difundia-se a ideologia que o investimento no capital humano permitia aos países subdesenvolvidos desenvolverem-se, e aos indivíduos a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, por essa via, mobilidade e ascensão social. **Hoje a educação formal e a qualificação são situadas como elementos da competitividade, reestruturação produtiva e da “empregabilidade”** (FRIGOTTO, 1998, P.15, grifado aqui).

Ao perguntar sobre a tarefa do professor e sobre a natureza do seu trabalho, tomou-se como parâmetro Bondía (2002) e Chauí (1986b) e suas colocações dando conta de que educar/ensinar é dialogar; explorar o território que habita cada um de nós; desvelar, pela palavra, o *Belo*, o *Bem* e o *Justo*; fazer aflorar o “sujeito da experiência” como “espaço onde têm lugar os acontecimentos”, como “território de passagem”, “como ponto de chegada”. Infelizmente, tal concepção encontra-se, nos dias de hoje, relegada ao plano ideal:

Atualmente, o conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo, **de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós**, como algo de que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O **conhecimento é basicamente mercadoria** e, estritamente, dinheiro; **tão neutro e intercambiável**, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada **como o dinheiro**. [...] Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que a apropriação utilitária, a utilidade que se nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado (BONDÍA, 2002, p. 27, grifado aqui).

## **As mudanças e o professor contemporâneo**

O quadro delineado acima é apenas parte das 'novidades' introduzidas pelo 'vento das mudanças' dos últimos tempos. Para além do novo horizonte político e social que coloca os professores numa situação

[...] comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior (ESTEVE, 1992, p. 97);

uma outra mudança tem sido vislumbrada, mais aguda e fragilizante: a mudança no mundo do trabalho.

O encaminhamento dado à legislação e às políticas educativas resulta das transformações político-econômicas que afetam diretamente o mundo do trabalho, abalroando os profissionais docentes.

Como se não fosse tarefa suficientemente complexa lidar com mudanças profundas no modo de vida da sociedade, que desencadeiam novos comportamentos e dificuldades nas salas de aula, os professores têm enfrentado outras mazelas.

Uma delas diz respeito à debilidade dos cursos de formação, que: ou se encontram despreparados para formar o professor para atuar na escola brasileira real, conflituosa e depauperada; ou estão envolvidos no complicado processo de reestruturação curricular para atender às determinações da Resolução CNE/CP 01/02, que institui as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena".

Outra dificuldade, diretamente ligada ao novo mundo do trabalho, é o espectro da insegurança com relação às perspectivas de trabalho. Atualmente, as redes públicas parecem optar preferencialmente pelo sistema de contratações temporárias para compor seus quadros docentes. As escolas privadas — à exceção das grandes empresas — diante da inadimplência excepcional dos últimos tempos e do encolhimento das matrículas, ‘repassam o prejuízo’ ao professor seja reduzindo o corpo docente ao mínimo possível; seja diminuindo os salários; seja, como no caso da escola contratante dos participantes desta pesquisa, dispensando professores efetivados por processo seletivo e contratando uma cooperativa de trabalho, inaugurando a figura do professor prestador de serviços ou professor terceirizado e, desobrigando o contratante do recolhimento de encargos sociais e do oferecimento de formação em serviço.

Tendo em vista que as professoras participantes desta pesquisa estão organizadas em uma ‘cooperativa de prestação de serviços educacionais’, e, de que se trata de uma nova forma de organização do trabalho docente — e, quem sabe de uma prática a ser adotada pelas redes públicas!? —, se faz necessária uma referência às metamorfoses no mundo do trabalho ocorridas a partir da segunda metade do século XX.

### **Mundo do Trabalho: algumas observações**

Relembrando as origens brasileiras do magistério como profissão, situadas na passagem do século XIX para o XX, constata-se a sua concomitância à ordenação da vida republicana com suas inaugurações — eleições para cargos

públicos, urbanização acelerada, industrialização, constituição das classes sociais, organização do movimento sindical, etc. —, dentre as quais se quer destacar a forte presença do Estado como empregador.

Neste panorama, ocorre a chamada ‘funcionarização’ do professor. Ou seja, a contratação prioritária de professores<sup>29</sup> pelos governos municipal, estadual e federal, configurando o magistério como atividade estável, segura e garantidora dos direitos do professor/trabalhador. É fato que foram necessárias muitas reivindicações e lutas para que fossem conquistadas melhores condições de trabalho — estabelecimento de uma jornada, criação de sindicatos, melhorias salariais, dentre outras —, mas, aqueles foram tempos de espaço garantido para o professor. Qual brasileira, nascida até meados dos 70, não ouviu de sua mãe ou avó a frase: “Estuda pra ser professora, minha filha, que não há de faltar emprego. Sempre tem uma sala de aula esperando por uma professora”.

Pois bem, esse quadro veio mudando nas últimas décadas. É bem verdade que ainda existem aos montes ‘salas esperando por um professor’, como atesta o emblemático caso do Estado do Rio de Janeiro, denunciado fartamente pela mídia televisiva: há escolas, que no mês de agosto, ainda não haviam iniciado o ano letivo de 2003 por falta de professores, assim como há o caso dos estudantes do 3º ano do ensino médio que se cotizaram para pagar os serviços de um professor de matemática, preocupados com a proximidade do vestibular.

A transformação foi sendo tecida aos poucos, silenciosa e capilarmente, partindo de determinações estruturais postas pela crise do modelo de acumulação do capital e desencadeando uma outra crise, no interior da classe trabalhadora.

A falência do modelo de acumulação Taylorista/Fordista<sup>30</sup> e a derrocada do *Welfare State* assolaram o mundo ocidental por volta das décadas de 1960 e 1970. Com a crise instalada, os países de capitalismo avançado, formados pela Aliança Trilateral<sup>31</sup>, usaram como estratégia para sua superação a intensificação do processo de globalização das sociedades nacionais descortinando um novo momento histórico-social pleno de contradições e complexidades.

Assim é que, em decorrência tanto da crise quanto das respostas a ela, foi fundada uma nova ordem baseada no capital transnacional. E, nesta nova ordenação, o mundo do trabalho presenciou profundas transformações, que afetaram inexoravelmente a ‘classe-que-vive-do-trabalho’<sup>32</sup>, descortinando-lhe "a mais aguda crise deste século, que não só atingiu a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua *subjetividade* e, no íntimo inter-relacionamento desses níveis, afetou a sua *forma de ser*" (ANTUNES, 2000,p. 210). Esta afirmação de Antunes, apontando para as “repercussões na *forma de ser*” do trabalhador impingidas pela crise conjuntural é de gravidade angustiante e reflete como poucas a situação na qual se encontram os professores/trabalhadores nessa virada de milênio. Sente-se — ainda que não seja identificado claramente — o poder avassalador do capital sobre as disposições mais íntimas dos homens. Se assim não o fosse, tal afirmação, seria desprovida de sentido. Este é um tipo de poder tão soberbo que causa o desenraizamento das gentes mundo afora:

---

<sup>29</sup> Não se ignora que o sistema educativo brasileiro, historicamente, admite o funcionamento concomitante das redes pública e privada, mas se quer destacar que, durante quase a totalidade do século XX, houve predomínio da primeira sobre a segunda, confirmando a maciça funcionarização da categoria.

<sup>30</sup> Método de racionalização do trabalho, tendo em vista aumentar a produtividade, economizar tempo, suprimir gastos e sistematizar o processo produtivo. Também conhecido como produção em massa.

<sup>31</sup> A Trilateral é formada pela ALCA, capitaneada pelos EUA; pela UE, tendo à frente a Alemanha e, pelos países do Pacífico Sul, com o Japão no comando.

<sup>32</sup> Expressão cunhada por Ricardo Antunes para dar amplitude à noção de classe trabalhadora, incluindo “todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário[...] incorpora o proletariado precarizado, subproletariado moderno, part time [...] além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital” (ANTUNES, 2000, p. 210).

A conquista colonial causa desenraizamento e morte com a supressão brutal das tradições. A conquista militar, também. Mas a dominação econômica de uma região sobre outra [...] causa a mesma doença. Age como conquista colonial e militar ao mesmo tempo, destruindo raízes, tornando os nativos estrangeiros em sua própria terra (BOSI, 19.., p. 17).

Se, até princípios dos anos 70, os trabalhadores contavam com as garantias do Estado de Bem-Estar-Social e com a segurança do emprego, a partir da aceleração da globalização e de seus reflexos — abertura dos mercados, impossibilidade dos países periféricos concorrerem com os países centrais, endividamento dos países em desenvolvimento junto às instituições financeiras internacionais e veloz revolução tecnológica —, a classe trabalhadora tem vivenciado um profundo processo de perdas legais, materiais e subjetivas.

Algumas investigações nesse campo têm decretado o fim da centralidade da categoria trabalho e o próprio fim da classe trabalhadora. Para Antunes (2000), no entanto, essas são conclusões simplistas. Ele admite que "[...] houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional". Mas, observa a ocorrência de "[...] uma significativa *heterogeneização, complexificação e fragmentação* do trabalho" (Ibid., p. 209), indicando a diminuição do operariado industrial e ampliando as formas de trabalho precarizado da 'classe-que-vive-do-trabalho'.

Além das perdas contabilizadas pelos trabalhadores, das alterações na sua 'forma de ser' e do aumento do trabalho precário, destacam-se outras conseqüências da globalização sobre o mundo do trabalho, como: a reestruturação produtiva, a diminuição acentuada das conquistas sociais dos trabalhadores, a subordinação dos sindicatos à ordem neoliberal, a expansão do setor de serviços, a intensificação e superexploração do trabalho feminino, infantil e imigrante, dentre muitas outras (ANTUNES, 2000).

Todas essas conseqüências implicam num considerável aumento do número de trabalhadores desempregados, situação que causa, como exemplifica

Ecléa Bosi:

[..] um desenraizamento de segundo grau. Às vésperas do nazismo, o proletariado alemão, que era o mais avançado da Europa em termos de consciência, sofria a crise do desemprego. Sobre a desmoralização da pessoa, vagando dia após dia atrás de trabalho cada vez com menos esperança, sobre esse vazio e anomia é que a sombra de Hitler se projetou. Aliás, os primeiros campos de concentração se abriram para operários desempregados (*Arbeitsdienst*) (BOSI, 1987, p.19).

Ainda que remeta a um passado que se deseja apagar e apresente contornos apocalípticos e, aparentemente, anacrônicos a citação deve ser lida com o cuidado dispensado a um bebê em fase de crescimento, a sociedade do futuro. Pois, afinal quais são as opções para os trabalhadores desempregados de hoje? E quais são as possibilidades, para eles e para seus filhos, de inserção na sociedade?

Paul Singer (1999), ensina que a geração de novos postos de trabalho, para absorver a grande massa de trabalhadores subempregados e/ou desempregados, exige uma "acumulação prévia de capital", ou seja uma acumulação de meios de produção e de subsistência anteriores à nova ocupação pretendida e, aponta três formas de acumulação fundamentais: a "acumulação estatal" que depende da diminuição do chamado 'custo Brasil'; a "acumulação capitalista" responsável por quase metade do número de empregos e que visa ampliar a produção diminuindo os custos e, finalmente, a "acumulação autônoma", a única a se pautar pela oferta de força de trabalho e que tem sido possibilitada pelos governos (e grandes empresas) via "reprofissionalização de desempregados e provisão de capital inicial", medidas que não dão conta de atender ao grande número de trabalhadores em busca de ocupação.

No entanto, tendo em vista que o enxugamento da máquina estatal diminuiu o primeiro tipo de acumulação; que o avanço tecnológico dispensa, cada

vez mais, o uso do trabalho vivo e que os mercados são restritos à acumulação autônoma, verifica-se nesta fase do capitalismo um alto índice de exclusão da ‘classe-que-vive-do-trabalho’ do mercado formal de empregos e, conseqüentemente, do acesso à educação de qualidade, a programas preventivos de saúde, enfim aos produtos e bens produzidos socialmente.

Desligados compulsoriamente de seus locais de trabalho e desejosos de voltar a produzir e a garantir a sobrevivência da família os trabalhadores brasileiros estão — ainda que a maioria se encontre destituída da possibilidade da acumulação autônoma —, buscando como alternativa a criação de empresas de economia social ou cooperativas, como são mais comumente conhecidas. No caso dos profissionais docentes a diminuição dos concursos para a efetivação nas redes estaduais e municipais tem sido o elemento desencadeador da busca por alternativas.

Ainda que as empresas de economia social tenham por princípios a primazia das pessoas e do trabalho sobre o capital, a gestão democrática e a distribuição igualitária dos resultados, seus membros constituem um grupo de trabalhadores que produzem à margem dos direitos trabalhistas. Veja: flexibilização e desregulamentação são, atualmente, as categorias que regem as metamorfoses nos processos de trabalho e que incidem diretamente sobre os direitos trabalhistas — duramente conquistados pelos trabalhadores —, que são diminuídos ou, até mesmo, como no caso dos professores/trabalhadores associados à COOPEMS, extintos. Férias remuneradas e décimo terceiro salário são direitos aos quais esses professores/trabalhadores não têm acesso, a não ser por meio dos descontos em seus "repasses de produção", que deverão estar previamente definidos no Estatuto da sociedade.

Tantas modificações no modo de organização das categorias profissionais para o trabalho e tamanha ênfase na necessidade de relações ‘flexíveis’ entre compradores e vendedores de força de trabalho desencadeiam um forte sentimento de insegurança, medo e instabilidade nos trabalhadores, pois:

Hoje se usa a flexibilidade como uma outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo. Diz-se que, atacando a burocracia rígida e enfatizando o risco, a flexibilidade dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas. **Na verdade, a nova ordem impõe novos controles, em vez de simplesmente abolir as regras do passado — mas também esses novos controles são difíceis de entender.** O novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível (SENNETT, 2001, p. 10, grifado aqui).

Não há como discordar da observação de Sennett de que “o novo capitalismo é um sistema de poder muitas vezes ilegível”. Um bom exemplo é o fato de que as pessoas não conseguem identificar o avanço desse poder sobre suas vidas privadas, que vai minando até mesmo o sentimento de pertencimento a grupos, nacionalidades e categorias profissionais. Ao contar a história do reencontro com o filho, bem sucedido, de um antigo entrevistado para o livro *The Hidden Injuries of Class*, Richard Sennett assim compara os processos de enraizamento/desenraizamento como trabalhadores vividos por pai e filho:

Rico me disse que ele e Jeannette fizeram amizade sobretudo com pessoas que viam no trabalho, e perderam muitas delas nas mudanças dos últimos doze anos, ‘embora continuemos em rede’. Ele busca nas comunicações eletrônicas o senso de comunidade que Enrico mais apreciava quando assistia às reuniões do sindicato de faxineiros, mas o filho acha as comunicações *on-line* breves e apressadas.  
— É como com os filhos da gente: quando a gente não está presente, só recebe notícias passadas (SENNETT, 2001, p. 19).

Como se vê, o capitalismo é por definição um sistema desenraizador.

Atente para o que diz Ecléa Bosi:

A escola, penetrada embora de valores burgueses, ou por isso mesmo, apela para o sentimento de identidade pessoal, exalta a força do indivíduo e a recompensa do mérito. Procura despertar no aluno o convívio com as plantas e animais, a curiosidade por terras distantes, pelos naturais de outros países. Precocemente ele

ingressa na fábrica. Da noite para o dia ele se torna um complemento da máquina, *uma* coisa que deve obedecer ao ritmo da produção, e não importa quais sejam seus motivos para obedecer. As pessoas de outra classe desconhecem, a não ser em momentos de desagregação e doença, essa vertigem que o aprendiz experimenta de não mais existir. Começa para o jovem, para a criança egressa da escola, uma existência dobrada sobre a matéria, atenta às exigências da máquina, segregada como se fora outra humanidade (BOSI, 1987, p. 21).

Esse foi o padrão do desenraizamento operário do tipo de capitalismo que vigorou até a primeira metade do século XX. Hoje, porém, essa característica desenraizadora do capital se apresenta muito mais diluída — no fluxo intenso das categorias tempo e espaço, na precarização, no aumento da competitividade e da fragmentação e na administração organizada como ‘rede’<sup>33</sup>. Sob os lemas “não há longo prazo”, “o capital é impaciente”, “as pessoas estão famintas [de mudança]”, dissemina-se uma pedagogia invisível da “corrosão do caráter”:

[...] as redes institucionais modernas se caracterizam pela ‘força de laços fracos’, com o que quer dizer, em parte, que as formas passageiras de associação são mais úteis às pessoas que as ligações de longo prazo, e em parte que fortes laços sociais como a lealdade deixaram de ser atraentes. Esses laços fracos se concretizam no trabalho de equipe, em que a equipe passa de tarefa em tarefa e muda de pessoal no caminho (GRANOVETTER citado por SENNETT, 2001, p. 25).

Diante dessa nova lógica — “não há longo prazo” — é de se supor que o processo identitário das pessoas fique comprometido. Se há a possibilidade, sempre iminente, de que as relações — pessoais, afetivas e profissionais — sejam cortadas e as pessoas substituídas, faz todo o sentido a afirmação de:

[...] que o capitalismo de curto prazo corrói o caráter [...], sobretudo aquelas qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável (SENNETT, 2001, p. 27).

---

<sup>33</sup> Walter Powell, citado Sennett (2001, p. 23), afirma que “arrumações tipo rede pesam menos sobre os pés” do que as hierarquias piramidais [...] “podem ser mais facilmente decompostas ou redefinidas que as vantagens fixas das hierarquias”.

Expostos assim, a um momento histórico de mudanças na estrutura das sociedades e de suas instituições, os homens contemporâneos não devem permitir que o poder insidioso do 'novo capitalismo' seja aceito, absorvido e reproduzido irrefletidamente nas relações entre eles e, mais, nas relações entre vendedores e compradores de força de trabalho.

Isso equivale a afirmar que a cada integrante da sociedade civil cabe ocupar o seu espaço de responsabilidade no interior das mudanças, marcando posição no seu entorno e, como ensina Castells (2001):

[...] utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance  
[...] (construa) uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (Ibid., p.24).

O que confirma a hipótese deste trabalho: “quanto mais as alterações sociais influenciam o trabalho docente — tanto na prática pedagógica, quanto na forma de organização para o trabalho —, mais a construção de uma identidade enraizada numa cultura profissional se faz necessária para o professor”. Portanto, ao professor cabe conhecer e reconhecer-se nas suas raízes para que a partir delas possa traçar uma “identidade de projeto”, comprometida com o salto qualitativo que poderá abrir ‘um’ dos caminhos para o resgate das sociedades humanas da deriva na qual se encontram.

### **III CAPÍTULO**

### III CAPÍTULO

#### MUNDO DO TRABALHO: ALGUMAS TRAJETÓRIAS

*O dizer de um precisa ser acionado pelo dizer do outro, e do acoplamento (linguagem espacial em curso) dos dizeres surge novo dizer, que é o anterior e é outro.*

*Carlos Drummond de Andrade*

No capítulo que abre este estudo foi esboçado o quadro teórico tomado como referência para a análise e a interpretação dos depoimentos e documentos, fontes da pesquisa. Ao eleger e trabalhar os **conceitos globalização, desenraizamento e identidade**, a intenção foi demarcar o horizonte para o qual se dirigiu o olhar. Em seguida, buscou-se conhecer um pouco mais a profissão professor e as políticas que a delineiam no Brasil, reconhecendo no mundo do trabalho o espaço fundamental do desenvolvimento dessa profissionalidade. Agora é chegado o momento de conhecer um pouco da história das personagens que despertaram o desejo de concretização deste trabalho. O leitor já foi informado de que se trata de professoras associadas em uma cooperativa de prestação de serviços educacionais atuando na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul.

Considerando a proposta de resgatar algumas identidades de professores em sua trajetória no novo mundo do trabalho, este capítulo começará trazendo as origens históricas do cooperativismo — modo de organização para o trabalho

adotado pelas professoras colaboradoras. Em seguida, a cooperativa à qual as professoras estão associadas será apresentada a partir do confronto entre a perspectiva do Estatuto Social e do Regimento Interno e a perspectiva das professoras.

### **Cooperativismo: breve contextualização**

Hoje em dia tem sido cada vez mais corriqueiro assistir a reportagens, ler artigos e ouvir relatos sobre experiências com cooperativas. Sejam agropecuárias, de consumo, de crédito, de produção, de trabalho, etc., as cooperativas estão na pauta do novo mundo do trabalho e atraem as atenções, pois a própria palavra “cooperativa” remete à coletividade, solidariedade, cooperação. Mas, será que todas as associações cooperativas têm adotado tais princípios?

Pois bem, foi em busca de uma resposta que se embarcou na história aportando-se na Inglaterra do século XVIII, onde em meio à agitação social desencadeada pela Era Moderna e suas Revoluções Burguesas, nasceu a doutrina cooperativista.

Paul Singer (1998), ao narrar a história do movimento cooperativista situa o primeiro registro histórico de uma cooperativa de produção, no ano 1760, numa iniciativa de trabalhadores dos estaleiros de Woolwich e Chatham, que fundaram moinhos de cereais para o fabrico de pães. Já a cooperativa de consumo mais antiga foi criada por tecelões escoceses, em 1769.

Porém, o primeiro passo realmente decisivo para a criação e a implantação de cooperativas é dado pelo operariado inglês que se organiza em movimentos de reação à exploração capitalista, entre os tumultuados anos de 1780

e 1880. Neste primeiro século de lutas do proletariado certamente a difusão do Manifesto de 1848 exerceu grande influência para a união dos trabalhadores em busca de condições sociais de produção mais eqüitativas. A famosa frase que encerra o Manifesto —*Proletários de Todos os Países, Uni-vos!* —, muito provavelmente inflamou as ruas naquele momento. As reações operárias ocorreram, primordialmente em três campos: tecnológico, político e econômico.

A primeira forma de reação foi contra o industrialismo em si e ficou conhecida como levante *luddita* (1811-1812). Esse levante foi uma insurreição contra as máquinas e as instalações industriais. Os *ludditas* eram trabalhadores que responsabilizavam o progresso tecnológico — desencadeado pelo uso do vapor como força motriz — pelo desemprego, pois possibilitava, cada vez mais, a invenção de máquinas que substituíam o trabalho humano na produção. Seu objetivo era a destruição das máquinas e das fábricas. A origem do movimento foi a situação de extrema miséria vivida pelos trabalhadores desempregados e expostos à fome. Diziam-se liderados por um certo Ned Ludd que vivia na Floresta de Sherwood. O movimento não durou muito, mas foi bastante violento.

As reações no campo político foram deflagradas pelo *Cartismo*, ou o movimento pela Carta do Povo. Em 1836, um grupo de trabalhadores reunidos em uma associação elaborou e enviou ao Parlamento uma petição na qual exigia igualdade de direitos políticos, regulamentação de uma legislação trabalhista e o reconhecimento legal dos sindicatos (*Trade Clubs*).

A partir da década de 1820, os operários, guiados pelo sonho de Robert Owen (1770-1858), abandonam

a luta contra o progresso técnico e [passam] a se engajar em outra utopia, a da construção de um novo mundo à base das novas forças produtivas mas em que a cooperação e a igualdade tomem o lugar da competição e da exploração (SINGER, 1998, p. 73).

Owen era o proprietário da maior empresa têxtil da época e alternava "suas atividades entre a chefia política de movimentos sindicalistas e cooperativistas e a fundação e direção de comunidades comunistas, modeladas de acordo com o ideal das Aldeias de Cooperação" (SINGER, 1998, p. 71). Essas aldeias eram locais onde os trabalhadores poderiam viver em comunidade, produzindo, consumindo e trocando o excedente com outras aldeias. Na sua fábrica, construiu casas, fundou uma escola, abriu uma loja que vendia as mercadorias a preço de custo para os operários, reduziu a jornada de trabalho, aumentou os salários e, mesmo assim, conseguiu obter lucro com a produção. Sua forma de administrar chamou a atenção de toda a Inglaterra. Para ele "o capital investido só deveria ter um dividendo limitado e [...] todo o lucro excedente deveria ser aplicado a favor dos trabalhadores" (SINGER, 1998, p. 70).

Assim tiveram início as reações no campo econômico, dando vida ao cooperativismo, ideário que usou como instrumento as cooperativas.

Surgidas como tentativa de reforma social dentro do capitalismo, as cooperativas funcionavam como uma associação de pessoas que, a partir de um objetivo comum, reuniam-se para realizar determinada atividade econômica para o benefício comum, sem atender a interesses de lucro.

Singer (1998), especula que as cooperativas tenham se originado no interior das atividades dos *trade clubs*, pois se os trabalhadores mantinham fundos para atender emergências, muito possivelmente criaram fundos para a compra e a produção em comum.

Desse modo, a associação entre os sindicatos de trabalhadores e as cooperativas parece ser bastante clara, posto que tanto a ideologia quanto a organização destas 'instituições' coincidiam. Cole e Postgate (1956) citados por

Singer, afirmam que cooperativas operárias e sindicatos integravam-se diretamente na luta de classes:

Tão logo o sindicalismo começou seu rápido crescimento, muitos trabalhadores começaram a perceber estreita afinidade entre os evangelhos sindical e owenista. Eles, tanto quanto Owen, estavam se revoltando contra os males da sociedade capitalista competitiva; eles, tanto quanto ele, estavam em busca de uma nova ordem social à base da idéia de fraternidade humana. Eles começaram a reinterpretar o owenismo em seus próprios termos, transformando as 'aldeias de cooperação' propostas por ele de presentes oferecidos pelas classes governantes aos pobres em associações operárias autogovernadas a serem criadas pelos esforços dos próprios operários" (COLE e POSTGATE *apud* SINGER, 1998, p. 93).

Em 1832, Owen criou a *Labour Exchange*, uma bolsa de intercâmbio de trabalho na qual

peças industriais ou cooperativas depositavam os produtos de sua atividade — roupas, batatas, portas, artefatos de metal e tudo mais — que eram então avaliados em tempo de trabalho (6 dinheiros por hora; trabalho qualificado a uma taxa maior; os materiais eram avaliados a preços de mercado) e postos à venda por preços que incluíam uma comissão pelo uso do *Exchange*. O produtor recebia notas de 'uma hora', 'duas horas' e assim por diante, que eram usadas então para comprar outros bens do *Exchange* (SINGER, 1998, p. 95).

O *Labour Exchange* introduziu a prática de preços justos — um dos princípios do cooperativismo de consumo —, pela avaliação das mercadorias de acordo com o tempo de trabalho nelas empregado. Porém, a crise econômica e o declínio do movimento sindical determinaram o seu fechamento, em 1834.

Uma década depois, vinte e oito trabalhadores da cidade de Rochdale inauguram uma nova etapa do movimento operário, ao mesmo tempo, de confronto e de adaptação ao capitalismo. Esta nova fase tem como marco a fundação da *Society of Equitable Pioneers* que é considerada a matriz das cooperativas modernas. Seu surgimento parece ter sido motivado pelo fracasso de uma longa greve de tecelões e, certamente pelo desencanto com os ideais owenistas de construção de um novo mundo.

Os Pioneiros de Rochdale com o intuito de garantir o sucesso de sua empreitada estabeleceram como objetivos:

fundar um armazém para abastecer os sócios, construir casa para os mesmos, manufaturar artigos para dar ocupação a sócios desempregados ou com salários reduzidos, comprar ou arrendar terras com a mesma finalidade e criar uma comunidade auto-sustentada pelo trabalho de seus membros [...] (SINGER; 1998, p. 100).

Preocuparam-se, também, em fixar regras para que o seu empreendimento prosperasse. Grosso modo, as regras eram:

1. Todos os sócios, independentemente do capital investido, devem ter o mesmo poder de decisão;
2. A impossibilidade de exploração dos novos sócios pelos fundadores. A sociedade seria aberta a qualquer pessoa que quisesse se associar, desde que integrasse uma quota mínima e igual para todos de 1 libra;
3. O estabelecimento de uma taxa de juros de 10% para a divisão do excedente, determinando que o restante do excedente fosse repartido de acordo com outro critério;
4. Diz respeito ao critério citado acima: "o excedente que sobra depois de remunerado o capital deve ser distribuído entre os sócios conforme o valor de suas compras";
5. A Sociedade só venderia à vista. Para os trabalhadores desempregados seria aberta a possibilidade de que retirassem o capital aplicado, exceto a quota mínima;
6. A Sociedade só venderia produtos puros e de qualidade;
7. Os sócios seriam educados nos princípios do cooperativismo; e
8. A Sociedade seria neutra política e religiosamente (SINGER, 1998, pp. 100-02).

Esta sociedade iniciou suas atividades modestamente, em 21 de dezembro de 1844, contando 28 sócios e 28 libras de capital inicial. Em 1849, o número de sócios chegava a 390, pois inspirava confiança e pagava juros atraentes.

As atividades dos Pioneiros começaram a se diversificar no ano de 1846, com debates aos sábados à tarde; salas de jornais (1848); biblioteca e alfaiataria (1849); a fundação, em 1850, da primeira cooperativa de produção, um moinho; um departamento de fabricação de sapatos (1852); o estabelecimento, em 1853, de um fundo educacional para o qual foram destinados 2,5% do excedente; entre 1850 e 1855 foi mantida uma escola de educação de adultos em sua sede e foi aberto um departamento de atacado que atendia a outras cooperativas; em 1854, fundaram uma segunda cooperativa de produção, que mereceu, assim como a primeira, uma identidade jurídica própria.

Esses cuidados somados à remuneração de 10% sobre o capital investido e ao bônus de 20% sobre o salário não foram suficientes para vencer a depressão do final da década de 1850, que precipitou a desagregação da Sociedade dos Pioneiros, pois, com a redução do excedente, os juros pagos aos associados tiveram uma queda, passando a ser de 5%. Quanto ao bônus, apesar da insatisfação da maioria, foi mantido.

No ano de 1862, a Guerra Civil Americana provocou a "fome de algodão", que foi a semiparalisação da produção têxtil, pela escassez de matéria-prima. Os Pioneiros em assembléia decidiram eliminar o pagamento do bônus de 20% sobre os salários, provocando uma cisão no grupo e a transformação da Sociedade Industrial em empresa capitalista por decisão dos acionistas, entre os quais, num universo de 500 trabalhadores cooperados, contavam apenas 50 como acionistas.

Assim terminou o grande experimento de Rochdale em cooperação produtiva. Os líderes dos Pioneiros estavam amargamente desapontados com o que consideravam apostasia dos acionistas e a notícia da deserção foi um grave golpe em todo o país sobre a causa da cooperação, como era entendida então (COLE E POSTGATE *apud* SINGER; 1998, p.104).

Apesar de fracassar como cooperativa de produção, a Sociedade dos Pioneiros cresceu aumentando o número de associados e o montante de capital, o que possibilitou alcançar seus objetivos, à exceção da produção agrícola e do estabelecimento de uma comunidade.

O excepcional aumento de capital da Sociedade dos Pioneiros levou-os a solicitar aos sócios não-compradores e às sociedades mutualistas que retirassem seus depósitos, no ano de 1869.

Singer, ao analisar esse experimento cooperativo considera que a Sociedade dos Pioneiros de Rochdale provou, não apenas, que:

não é necessário isolar-se da economia dominante capitalista para desenvolver formas socialistas de distribuição e, eventualmente, de produção. (Mas que) [...] os trabalhadores têm capacidade de organizar atividades econômicas segundo princípios próprios, socialistas, e que os empreendimentos cooperativos podem, em certas condições, competir vitoriosamente com empresas capitalistas pelos mercados (SINGER, 1998, p. 114).

De volta ao Brasil do século XXI, verifica-se o ressurgimento das cooperativas como alternativa à profunda crise do emprego. Cumpre ressaltar, no entanto, que, se há cooperativas sérias e comprometidas com seus associados, há também as falsas cooperativas. Uma reportagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo, em sua edição do dia 07/04/2002, alerta para esse golpe:

As falsas cooperativas estão geralmente concentradas no setor de trabalho. Elas são criadas por ex-patrões ou por ex-funcionários com cargo de chefia numa empresa com a intenção de reduzir os custos da força de trabalho. Na maior parte dos casos, a empresa fecha um setor, demite seus empregados, até então contratados pela CLT(Consolidação das Leis do Trabalho), e mantém os ex-funcionários como cooperados, trabalhando da mesma forma (horário, atividade e salário) (FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno B, 07/04/02, p. 3).

Os avisos mais veementes com relação as falsas cooperativas partem daqueles que denunciam o art. 442 da CLT —

**Parágrafo único:** Qualquer que seja o ramo da atividade da sociedade cooperativa, **não existe vínculo empregatício entre ela**

**e seus associados, nem entre eles e os tomadores de serviços daquela** (CARRION, 1998, p. 278) —,

como uma ‘brecha’ jurídica que permite transformar empresas formais em informais, configurando a incorporação fraudulenta da doutrina cooperativista por espertalhões preocupados exclusivamente em aumentar seus lucros às custas de perdas para os trabalhadores — direitos —, para as empresas — competitividade —, e para o governo — arrecadação.

Para evitar surpresas desagradáveis com empreendimentos desse tipo, os interessados em se associar devem verificar se as cooperativas realmente se pautam por critérios, como: disposição dos associados em dividir eqüitativamente lucros e prejuízos; conhecimento da doutrina cooperativista, do estatuto e do regimento da cooperativa; e, observância dos princípios cooperativistas — adesão voluntária e livre, gestão democrática, participação econômica dos membros, autonomia e independência, educação, formação e informação, intercooperação e interesse pela comunidade.

Não há dúvida quanto ao caráter originalmente revolucionário do cooperativismo — pensado e criado pelo movimento operário contra a violenta exploração capitalista do século XVIII —; as dúvidas que permanecem são aquelas que interrogam sobre o grau de “corrosão do caráter” dos homens do século XXI.

### **Uma cooperativa, duas perspectivas: a do Estatuto Social e do Regimento Interno e a das Professoras.**

O Estatuto Social da COOPEMS, considerado sua ‘alma’, é composto por setenta e quatro (74) artigos e quatorze (14) capítulos que tratam: Da Denominação, Sede, Foro, Área, Ano Social; Dos Objetivos; Dos Direitos, Deveres e

Responsabilidades dos Sócios; Da Demissão, Eliminação e Exclusão; Do Capital; Da Administração da Cooperativa e Assembléia Geral; Da Assembléia Geral Ordinária ou Extraordinária; Da Diretoria; Do Conselho Fiscal; Dos Fundos e Das Demonstrações Financeiras; Do Processo Eleitoral; Dos Livros; Da Dissolução; e, Das Disposições Gerais e Transitórias.

O Regimento Interno, também conta setenta e quatro (74) artigos distribuídos ao longo de três (03) títulos e oito (08) capítulos que definem: Finalidades; Estrutura e Funcionamento; Atribuições; Expediente; Fundos; Processo Eleitoral; Proibições e Penalidades; e, Disposições Gerais.

A apresentação que se segue, feita a partir da seleção de trechos julgados relevantes, confronta a letra dos documentos com a fala das professoras.

A Cooperativa dos Profissionais em Educação de Mato Grosso do Sul (COOPEMS), foi fundada em 26 de janeiro de 1998, na cidade de Campo Grande e, de acordo com o Título III, das Disposições Gerais:

[...] nasceu da vontade de um grupo de professores, comprometidos com a Educação, em fazer um trabalho sério, participativo, transparente e acima de tudo com qualidade e profissionalismo (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, p.1);

com o objetivo de:

[...] através do cooperativismo, prestar serviços na área Educacional a instituições públicas e privadas, como:

- a) Prestação de Serviços docentes em cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante e outras atividades pedagógicas e extra curriculares;
- b) Prestação de Serviços e gestão em Administração Escolar de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante;
- c) Prestação de Serviços relacionados à área de cultura, esportes e lazer;
- d) Prestação de Serviços de consultoria educacional;
- e) Captar serviços para seus cooperados em condições e preços convenientes;

- f) Organizar as prestações de serviços de forma a aproveitar a capacidade dos cooperados, distribuindo-os conforme suas aptidões e interesses coletivos;
- g) Proporcionar, através de convênios com sindicatos, prefeituras e órgãos estaduais, serviços jurídicos e sociais aos seus associados;
- h) Oferecer cursos de capacitação, treinamento e atualização profissional para o seu quadro social (Art. 2º do ESTATUTO SOCIAL DA COOPEMS, p. 1).

Tanto os motivos para a fundação da COOPEMS, quanto os objetivos propostos para seu funcionamento apresentam preocupação com a qualidade da educação e com a garantia de condições adequadas de trabalho para seus membros. No entanto, não é exatamente o que dizem os dois depoimentos abaixo:

**Beta:** “Bom! Eu comecei... Eu já estava trabalhando no SESI, contratada pelo SESI, né. [...] No ano seguinte, nós íamos começar, iríamos ser contratadas pelo SESI, mas o SESI de repente não tinha recursos para manter esses professores todos, os encargos. Aí, o que aconteceu, eles sugeriram que a gente montasse uma cooperativa. Aí, em Campo Grande que começou a cooperativa. Aí, nós fomos todo mundo já avisados que não seríamos contratados, não teríamos assim... é... que a gente não tinha vínculo nenhum, que seria uma cooperativa, onde éramos autônomos, tínhamos que pagar INSS, né. Não tinha um vínculo com o SESI, nós só íamos ser uma prestadora de serviços pro SESI.

**Dadá:** “Na COOPEMS a gente ingressou sem saber nada. Nós fomos convidadas a trabalhar no SESI como professoras, a passar por um teste com psicólogo e lá nos ofereceram esse trabalho de cooperativa, sem a gente conhecer nada da COOPEMS, sem opção nenhuma, foi aquilo e nós tivemos que aceitar, precisava do emprego na época e nós aceitamos. [...] Eu acho que foi em... nós estamos... noventa e oito. Noventa e oito. [...] Tinha professores do SESI e nós fomos convidadas a trabalhar no SESI, que ia abrir de 5ª a 8ª. Então nós fomos. [...] Nada foi avisado. Nós fomos convidadas a trabalhar, entregamos currículo, fomos chamadas e lá fizeram uma reunião, uma semana depois — fizeram um contrato primeiro —, uma

semana depois ofereceram que ia ser de COOPEMS, cooperativa. [...] aí já não tinha mais como, né, tinha que aceitar”.

Os depoimentos deixam bastante claro que a COOPEMS não nasceu do desejo de um grupo de professores, mas da ‘sugestão’ do contratante. Uma outra fala, extremamente comprometedora, explicita ‘pelas mãos de quem’ nasceu a COOPEMS:

**Ana:** “Então, o que dá pra sentir é que a cooperativa é uma empresa criada pelo SESI pra atender tudo aquilo que eles querem, né. A M. era uma funcionária do SESI [...] ela saiu do SESI pra montar a cooperativa. Eu não sabia quando eu entrei. Agora, você vai conversando, vai descobrindo. [...] A cooperativa começou com a M.. Ela foi várias vezes presidente e agora ela tá como secretária, sempre fazendo parte da diretoria e da negociação. Ela senta na mesa pra negociar, diversas vezes”.

Com relação aos objetivos, segundo as professoras, não há um comprometimento real com a busca de boas condições de trabalho para o professor:

**Dadá:** “[...] Nós fomos cortadas de tudo. Até da entrada do SESI. A gente não tinha direito a nada. Nem de médico, nem de passar no pavilhão de funcionários do SESI. Começaram a podar desde o cafezinho. As coisas foram acontecendo gradativamente”.

**Cida:** “Então, o que que eu vi. Eu percebi, assim, que a cooperativa é só um meio de algumas pessoas ganharem dinheiro em cima do trabalho de outras”.

Veja o que dizem as professoras sobre a oferta de cursos de capacitação (letra “h”, dos objetivos):

**Dadá:** “A gente não tem apoio da cooperativa em relação a cursos. Nós não temos. Era pra ter curso. E tem dinheiro, tem verba pra isso e nós não temos. Tudo a gente tem que pagar do bolso. O professor tem que fazer um curso, mas ele tem pagar alguém pra ficar no lugar dele. Agora como? O salário não aumenta!”

**Eva:** “Nós não ganhamos pra isso. Nós não temos aquela hora atividade paga. Nós recebemos duas horas-atividade por bimestre, mas são para reuniões que a gente faz com conselho de sala, discussão sobre o aluno. Agora, entre nós mesmos a gente que pega esse tempo disponível e conversa uma com a outra e troca experiência, uma passa alguma coisa pra outra e vai conversando, mas não que a gente receba pra isso. A gente faz isso de livre e espontânea vontade entre a gente. Isso acontece direto entre nós”.

**Beta:** “[...] A nossa própria cooperativa ela não oferece pra gente, sabe ela não oferece, a gente tem que buscar. Ela oferece alguns cursos. Mas, não são relativos à nossa área, é área da Psicologia, temas gerais, a escola, a disciplina, o aluno, auto-estima”.

**Cida:** “A gente às vezes acontecia um curso, a gente ficava sabendo no dia. Tinha gente que sabia, tinha gente que não sabia [...] não tinha mesmo uma comunicação. Não tinha como ter uma comunicação porque nós não tínhamos assim momentos de encontro. Nós não tínhamos momentos de planejamento, não teve essa oportunidade porque você não tinha um tempo! Você não tinha um tempo disponível pra você, e não tinha nada assim, um projeto que possibilitasse a gente de, de tá por exemplo lá, fazendo esse trabalho, essa reunião, não tinha”.

O Regimento Interno adverte as pessoas interessadas em ingressar na cooperativa, de que deverão:

[...] participar de um curso inicial sobre cooperativismo; conhecer o Estatuto Social; o Regimento Interno e outros dados que julgarem necessários; providenciar o Alvará de Autônomo junto à Prefeitura local e o Registro como Autônomo no INSS; apresentar cópia do CIC, RG e Certificado de Registro Profissional (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, SEÇÃO 6, Art. 29, p. 6).

Mas, será que às professoras foram oferecidos o curso e o acesso ao Estatuto Social e ao Regimento Interno? Com a palavra, as professoras:

**Ana:** “Agora, quanto à parte administrativa, de Regimento, de Estatuto da cooperativa eu me sentia meio alheia, sabe, sem saber,

ignorante. Então, sempre tinha que tá buscando, procurando. Nos últimos anos que eu tava assim, inteirada. Eu já sabia Regimento, Estatuto. Pegava, manuseava, mas foi um processo também, né. Foi devagar. Ninguém ali quando você entrava te oferecia isso. É muito estranho. Era uma coisa assim, você entrava sem saber onde você estava entrando, o que que você tava recebendo”.

**Cida:** “[...] Assim... cooperativa eu fui saber realmente num curso que nós tivemos, que foi só eu e uma outra professora, e... nesse curso o pessoal começou a passar pra gente algumas coisas da cooperativa e..., então não tinha nada a ver com o que a gente tava vivendo. A nossa realidade não tinha nada a ver com aquilo, né. Porque eu imaginava assim, na hora do contrato, de fazer o contrato pra mantenedora, né, que eles chamam de mantenedora, pra mantenedora assinar eu acreditaria assim, que nós teríamos que participar desse contrato, não só por exemplo ter chefe. A cooperativa tem chefe!. Então, nós não participávamos disso, nós nem sabíamos o que constava no, no contrato. Só ficava sabendo assim, nós fomos recontratados, né. Teria, assim... Inclusive esse ano não teve aumento, não teve nada. Foi, foi feito o mesmo contrato, com a mesma coisa... e mais exigências, né, pelo que foi feito uma, uma reunião ficou parecendo assim que sempre a gente deixa algo a desejar, né. Então, por isso que eles não estavam dando o aumento pra gente. [...] Não se caracterizava um trabalho de cooperativa”.

**Dadá:** “[...] a gente ficou estressada. Nem imaginava como era cooperativa”.

Uma outra advertência aos ingressantes pode ser encontrada no capítulo 3º do Estatuto Social da Cooperativa:

Ao ingressar na Cooperativa, o associado concede à sociedade todos os poderes para descontar e recolher os tributos e encargos que decorram do exercício de suas atividades profissionais na condição de cooperado (ESTATUTO SOCIAL DA COOPEMS, § 3º, p. 2).

De fato, as professoras confirmam que os descontos e os recolhimentos de tributos e encargos são efetivados com eficácia e regularidade, contudo afirmam que seus custos, da ordem de 50% dos vencimentos, em breve inviabilizarão sua permanência na cooperativa:

**Beta:** "A única coisa que a gente sente hoje, assim, é o valor da hora-aula, ele é muito pequeno devido aos encargos que nós pagamos, né. O SESI, também tem muitos encargos. Nós temos o INSS da cooperativa, o INSS da pessoa física também. Então os encargos que tem que recolher são muitos".

**Ana:** "Você só sabia que tinha que pagar uma série de coisas e no final das contas, quando você descobria o tanto de encargos que você tinha, né, suas expectativas iam lá embaixo. A sua vontade era de sair. Você já tava ali trabalhando sem... Quem tinha alternativa conseguiu procurar uma outra coisa, quem não tinha ficava naquela história assim, vai melhorar, vai melhorar e com insatisfação. Eu fiquei assim. [...] Eles falam assim: 'Nós pagamos a hora-aula bem'. E, realmente — como fala, líquido e bruto a diferença, né? —. A hora que nós recebemos é uma hora boa, um preço bom. Só que com os encargos que nós assumimos pela cooperativa, dá mais de 50% de desconto. Não tem como, não dá".

**Eva:** "Eu trabalhava só no Estado. Lá eu era efetiva, quer dizer: o vínculo era outro. A diferença é que aqui você só recebe as aulas dadas. Não tem férias. Você não recebe, no caso, dia parado. Se é feriado você não recebe, sábado e domingo. Então é só os dias trabalhados. Se é dispensado por algum motivo, também não".

Mesmo com uma jornada de trabalho de carga horária total livre, obedecendo à disponibilidade do cooperado, os baixos vencimentos e o desejo de permanecer em formação 'forçam' uma jornada mais prolongada. Ouça o que diz Ana

“[...] no primeiro ano que eu entrei, eu recebia R\$ 440,00, porque o SESI pagava os 15% do imposto lá pra cooperativa. Então, tava bom. No ano seguinte, eu fui pra especialização. Então, é gasto, né! Peguei dois períodos. Trabalhava de manhã e à tarde. Então fiquei 2001 e 2002 fazendo especialização, o salário mais baixo. Trabalhava-se mais, ganhava-se menos e se especializando. 2003, início desse ano, nada mudou”.

Com a finalidade de "garantir a disponibilidade financeira da cooperativa; regular e uniformizar a distribuição das sobras líquidas do exercício social; fazer face a eventuais perdas de exercícios futuros e garantir direitos sociais a seus cooperados" (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, art. 44, p. 8), a COOPEMS criou os seguintes fundos:

- I- **Fundo Reserva:** composto por 10% (dez por cento) das sobras líquidas do exercício, destina-se a reparar perdas e desenvolver atividades;
- II- **Fundo Reserva de Assistência Técnica Educacional e Social (FATES):** composto por 5% (cinco por cento) das sobras líquidas do exercício, é destinado à assistência aos associados e familiares e aos empregados da cooperativa;
- III- **Fundo de Poupança:** composto por 25% (vinte e cinco por cento) das sobras líquidas de exercício, é devolvido ao cooperado quando ele se desliga da cooperativa e é proporcional ao tempo de trabalhos prestados;
- IV- **Fundo de Descanso anual:** funciona como remuneração das férias anuais; é constituído por uma contribuição mensal de R\$0,50 (cinquenta centavos) sobre o valor da hora-aula líquida;

- V- **Fundo de sobras extras:** é constituído como o Fundo anterior e é repassado ao associado no mês de janeiro subsequente ao término do ano letivo trabalhado;
- VI- **Fundo Complementar:** constituído por 30% (trinta por cento) das sobras, destina-se à viabilização de 'pequenos' empréstimos aos cooperados; e
- VII- **Fundo de Assistência à Saúde:** refere-se a 30% (trinta por cento) das sobras e destina-se a auxiliar o cooperado com despesas de tratamento de saúde (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, pp. 08-10).

Os fundos citados acima são instrumentos para garantir uma margem mínima de 'direitos' aos cooperados, porém, ainda assim, as professoras apontam falhas:

**Cida:** “Eu sei que eu pagava todo mês uma verba porque eu era associada, né, eu era cooperativada, cooperada. Tinha um ‘X’ por mês que ficava com a mantenedora. Fora uma outra quantia que também ficava retida, que eles chamavam de fundo. Que esse fundo eu receberia no final do ano, né. Mas sem juros, sem nada. Seria o décimo terceiro. Então, pelo que a gente sabia, era isso”.[...] Ah, outra coisa que eu não sabia, descobri depois. Se eu ficasse doente eu teria que pagar uma substituta. Depois, uma amiga minha teve que operar, pagou a substituta tudinho, ela ficou um mês ausente. Teve que pagar do bolso dela, inclusive a gente ‘chorava’ muito com a substituta pra gente pagar pouco, pra ver se sobrava alguma coisinha,, porque ela estava doente, operada. [...] Aí, depois nós descobrimos o seguinte a gente parece — eu não me lembro a porcentagem —, mas parece que a gente tinha o direito de entrar com um atestado na cooperativa. Nós receberíamos só 70% do nosso salário, mas eles pagariam a substituta. A gestora não avisou. Inclusive uma amiga minha ficou grávida... Ah, outra coisa. Grávida não tinha esse direito Esse direito era só pra doença. Grávida não

“... tinha esse direito, mas aí fazia um cambalacho pra poder atender à grávida. Três ou quatro grávidas lá. Aí teve uma que conseguiu isso, outra não conseguiu porque cortaram a verba. Falou assim que cortaram a verba, não tinha mais dinheiro. Então nós não sabíamos porque, como que tem uma verba pra esse fim e uma consegue e a outra não consegue.”

Contrariando o mais básico princípio cooperativista — a gestão democrática e igualitária —, o Regimento Interno prescreve a hierarquização linear e vertical da estrutura da cooperativa:

A estrutura organizacional da COOPEMS compõe um conjunto de relações de autoridades e responsabilidades num modelo linear, onde a hierarquia compreende desde o primeiro dirigente até os cooperados e empregados de menor qualificação numa relação direta, baseada na autoridade vertical, atendendo aos princípios da unidade de comando (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, Art. 5º, p. 2).

A frase de **Cida** — A cooperativa tem chefe! —, expressa o absurdo da situação. Existe uma associação de profissionais em uma sociedade cooperativa, que no entanto se submetem a serem tratados como funcionários, quando são patrões. Não decidem, não planejam, apenas obedecem e executam.

O capítulo 8º do Regimento Interno, que trata das proibições e penalidades, estabelece nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – É expressamente proibido aos cooperados:

- a) Referir-se de modo depreciativo em informações, parecer ou despacho às autoridades constituídas e aos atos da administração, podendo, em trabalho devidamente assinado, criticá-lo sob o aspecto jurídico ou doutrinário; [...]
- c) Entreter-se durante as horas de trabalho, em palestras, leituras ou outras atividades estranhas ao serviço; [...]
- f) Promover manifestações de desprezo dentro da cooperativa ou tornar-se solidário com ela.

Art. 63 – A não observância de normas do Regimento ou do Estatuto Social por parte de qualquer cooperado, poderá sujeitá-lo a punições a serem aplicadas pelo Conselho Fiscal.

§ 1º - Constituem formas de punição: a retratação pública em Assembléia Geral, o afastamento do posto de trabalho e o reparo ao dano causado.

§ 2º - A reparação ou dano se dará ou por indenização em espécie ou por horas de trabalho.

§ 3º - Após duas advertências por escrito, a Diretoria Administrativa eliminará o cooperado infrator (REGIMENTO INTERNO DA COOPEMS, p.11).

Os incisos 1º e 6º (letras “a” e “f”) do artigo 62 parecem<sup>34</sup>, à primeira vista, ferir o direito constitucional de liberdade de expressão. Já a letra “c”, ao considerar palestras e leituras “atividades estranhas ao serviço” do profissional da educação, soa, no mínimo, esdrúxula.

Quanto ao modelo de democracia, é adotada a democracia representativa, pois os cooperados são ‘representados’ por delegados nas Assembléias:

Os associados serão representados na Assembléia por delegados eleitos em cada seccional, sendo eleito 1 (um) delegado para cada 5 (cinco) associados inscritos na seccional (Art. 24 do ESTATUTO SOCIAL, p. 5).

Entretanto, não é isso o que afirmam as professoras. Elas até mesmo desconhecem a pauta das reuniões e votações:

**Ana:** “[...] Então tudo que era dito pela cooperativa era tido como verdade e se você questionasse, não era o membro cooperado que tava questionando. ‘Você não está contente, você nos dê licença’. Foi assim que um membro da cooperativa me respondeu, porque quanto à negociação ... quando abriram a licitação que não alteraram o salário. Subiu a mensalidade e não alterou salário. Ora, pelo menos repassar, né [...] Aí, eu questionei o membro, a secretária. Tesoureira, ela é. Falei: ‘mas quando abre licitação, se eles estão estipulando um preço, você pode deixar em aberto, oferece mais’ ... ‘Ah, mas tem uma tal de cooperativa de Goiás, que a gente pode perder pra ela’. É um risco que nós temos que correr, mas tem que consultar as bases. Porque pelo Estatuto eles tinham esse poder de

<sup>34</sup> O verbo é usado porque uma afirmação veemente sobre o tema é tarefa de um especialista em direito constitucional.

tomar uma decisão por nós. Então, teria que ser em assembléia geral pra decidir, né. E como é longe, fica distante... Eu acho que a primeira coisa que teria que se efetuar: cortar essa distância e montar núcleos na própria cidade. Aí, sim iria funcionar. Ou tentar melhorar, caminhar sozinho. [...] Eu fui delegada durante um ano, que foi quando eu participei, mas não tinha assim uma função dentro da diretoria. Só aqui em Três Lagoas. Nós nos reuníamos. Pegávamos as decisões do que estava em pauta e levávamos pra lá. Aí, passava.

**Cida:** Quando a gente ia discutir alguma coisa sobre, sobre a cooperativa, alguns direitos que a gente provavelmente teria. Eu falo provavelmente, porque eu não sei se nós tínhamos mesmo esses direitos. [...] Aí, a gente fazia as reuniões, discutia, colocava lá na pauta, aí ia pra Campo Grande, voltava falava que não tinha acordo.[...] A mantenedora seria assim, por exemplo, o SESI... Então, isso que a gente não tem conhecimento.[...] A gente ia descobrindo as coisas conforme ia fuçando. [...] A informação era sonegada. [...] Inclusive, tinha uma professora que [...] discutia muito isso com a gente, porque ela desistiu de ser delegada. Ela falava: ‘Gente, pra estar no lugar que eu estou tem que ser um advogado, tem que ser uma pessoa que entende de leis, um economista. Porque a gente chega lá, tem o pessoal da cooperativa que entende de leis. E a gente não entende. Então, tem que entender de leis’.

**Beta:** “[...] Agora como a diretoria é centrada lá em Campo Grande fica um pouco assim difícil de você... Às vezes paira alguma dúvida... Às vezes a gente acha que não é por aí, que tá gastando muito nisso. Tem. Essas dúvidas sempre vão ter”.

Mais intrigante é a fala de Dadá, que demonstra claramente a confusão e o alheamento que tomam conta dela — certamente, não apenas dela:

“Não me sinto dona dessa empresa. Eu me sinto uma pessoa a mais nessa empresa. Uma funcionária, porque... ( pequena pausa) Não! Nós não somos uma funcionária, nós somos donos. A gente não se sente funcionária. Eu me sinto uma participante dessa empresa. [...]

A gente não recebeu um dinheiro de dezembro do ano passado, usaram esse dinheiro sem nos comunicar. Dinheiro nosso. Foi tirado do nosso pagamento”.

Está bastante evidente que há uma grande diferença entre o que preceituam o Estatuto Social e o Regimento Interno da COOPEMS e o que de fato ocorre no cotidiano do trabalho das professoras. As suas falas explicitam esse abismo. Porém, também ficou evidente durante as entrevistas, as transcrições e a análise que as professoras estão questionando a organização e a gestão da cooperativa e abrindo espaço para uma participação mais efetiva.

Há problemas, mas também há o interesse de buscar melhores condições de trabalho e de exercício da práxis pedagógica. Quando no primeiro capítulo apontou-se o desejo do reenraizamento e da construção de uma identidade profissional por parte das professoras, atribuiu-se a ocorrência desse fato à consciência e à certeza que as professoras têm da sua opção profissional.

Acompanhe suas histórias e veja se concorda.

### **As trajetórias**

No início deste estudo traçou-se dois objetivos principais: vislumbrar o processo identitário das professoras, verificando de que forma as mudanças no mundo do trabalho interferem nessa construção e conhecer o pensamento e as experiências vivenciadas por elas. Para atingir tais finalidades, recorreu-se ao questionário para o levantamento do perfil e à entrevista individual. Esta última se mostrou importante instrumento para conhecer mais de perto o modo como as professoras vêm construindo suas identidades.

Com a palavra as professoras<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Os trechos em negrito são para enfatizar a postura das professoras diante da profissão.

**Ana: trinta anos, casada, graduada em História, oito anos de docência, créditos parcialmente cumpridos na pós-graduação *lato sensu* em Gestão e Políticas Públicas.**

“Eu entrei na escola com quatro anos, lá no JOMAP e a pré-escola pra mim era um campo adorável. Eu adorava correr, adorava brincar. Até aquela sensação assim... **Eu acho que isso que me trouxe pro magistério... Porque a sensação era tão agradável, de estar na escola, do cheiro da escola. Então os companheiros, os professores. Era muito agradável.** Até hoje eu entro na escola e é aquele cheiro, aquela lembrança, aquela coisa boa!”

“[...] Eu tive um dos meus primeiros traumas com a professora da minha 1ª série. Eu me sentia meio perdida. A escola era imensa e eu ficava assim... porque eu tava sem os meus colegas. Tudo novo, então eu tento usar essa parte, esse problema que se passou comigo, com os alunos que chegam na escola. Porque foi assim que eu me senti [...]”.

“[...] **Fui ser professora pela minha história de vida** (Ana acredita que a gravidez e o casamento precoces mudaram os rumos de sua vida), **porque me fecharam algumas portas** [...]”.

“Na época que eu estava adolescente, houve muitas greves no Estado e muitos professores passando fome. Tinha aquelas campanhas lá na Moreira (supermercado). Então, foi uma época que eu falei ‘**Não quero isso!**’. Mas, na escola tinha outro discurso ‘**Quero fazer uma coisa que eu esteja sempre estudando**’, mas eu não sabia que coisa era”.

“**O meu sonho de querer mudar** (o mundo) **me levou a ser professora.** [...] **O professor tem o poder de mudar.** Ele tem o mesmo poder materno. Porque a mãe tem o poder tanto de aproximar, quanto de distanciar os filhos do pai, sem eles perceberem. O professor, ele tem esse poder quando está dentro da sala de aula. Tanto de aproximar, quanto de distanciar os alunos. Se ele gosta do que ele faz, ele aproxima todos. Se ele não gosta do que faz, se não tem prazer, ele vai viver distante até dele mesmo. Não tem como! Não tem... É muito complicado você fazer uma coisa que você não gosta. A gente encontra! Tem muito profissional que não gosta do que faz. Entra até uma questão ética, porque você não vê muita paixão”.

“Era desse jeito, sabe... um ambiente que eu não me senti muito à vontade, não (sobre o início na escola particular). E, como eu ainda tava estreando, falava muita coisa, me queimava fácil. Ainda hoje, pago o pato por isso. Tem umas escolas aí, que eu levo currículo, mas que não passa da fase inicial, porque a coordenadora não... E tem as minhas próprias dificuldades... de relacionamento, pessoais, pedagógicas. Tem aquelas que você tem que melhorar.”

“[...] Eu tava comentando com uma amiga esses dias, você sai na rua, você vai ao supermercado, o máximo que o professor consegue é fazer o suficiente pra ele pagar o mercado. E, quando ele vai pra o lazer, tomar uma cervejinha? **Poucos têm dinheiro pra poder sair, fazer um mestrado. Fazer uma especialização, uma pós-graduação. Hoje a maior parte é pra sobrevivência...** Então qualquer coisa serve, não vai resolver...”

“[...] **Eu fiquei triste com o que eu vi. Na minha primeira convocação, que eu tive, eu retornei pra onde eu estudei. Então retornei pra os meus professores.** Então, eu era colega agora. E a sociedade mudou, os adolescentes mudaram, enfim tudo mudou, mas a forma, sabe... o que se falava ali dentro. Porque tem hora que você relaxa, se solta, você quer mais é desabafar ‘Puxa! Hoje eu não tava agüentando’, mas o que eu sentia ali na sala é que eles não tinham aptidão pr’aquilo. **Tem gente dando aula que não gosta de dar aula!**”

**Beta: trinta e sete anos, casada, graduada em Geografia, dezoito anos de docência, pós-graduação *lato sensu* em Educação Infantil, cursada na rede privada.**

“Eu iniciei, não como professora. Eu iniciei trabalhando com teatro infantil amador, mantido pela Prefeitura. Aí, o teatro acabou e nós fomos pras escolas, como a gente já tinha um vínculo com a Prefeitura, éramos professores fomos trabalhar nas escolas. Aí, quando foi no ano de 1997, de 98 nós fomos todos demitidos da Prefeitura. Aí eu fui convidada pra trabalhar no SESI”.

“Bom, eu não fiz pré-escola, quando eu entrei na 1ª série praticamente já lia, já conhecia um pouco, porque minha mãe já trabalhava com a gente em casa. **Minha mãe não era professora, mas ela tinha o primeiro grau completo e ela sempre gostou. Então ela já**

tinha as cartilhas em casa, dava o nome completo, algumas sílabas, a gente já chegava na escola com alguns pré-requisitos. Isso foi em 73 quando eu entrei na escola”.

“Aí, fiz Geografia. Gostei muito de Geografia. Trabalhei nove anos com o ensino noturno, apesar de ter bastante dificuldade pra trabalhar, os alunos, o interesse, escola municipal, nove anos trabalhei com Geografia. Aí, de repente num determinado ano me convidaram pra trabalhar com alfabetização no Estado, eu trabalhei um ano. Foi aí que eu descobri. **Realmente eu fiz Geografia, gosto de Geografia, acho assim muito interessante, mas o que eu descobri — que eu vi que a gente descobre no decorrer, não só fazendo uma faculdade, mas depois quando você começa realmente a trabalhar —, aí eu vi que o que realmente me interessa é alfabetização, o que eu gosto é alfabetização. Olha não me vejo trabalhando em outra coisa... alfabetizar ... A descoberta pra mim... Ah gente não tem...**”

“**Eu gosto muito do que eu faço.** Eu digo sempre assim ‘Gente, se eu tivesse aqui só pelo dinheiro, eu não estaria’. Porque o que a gente ganha... É mesmo porque você gosta, é **uma coisa que te satisfaz, que te dá uma satisfação pessoal,** você sente assim valorizada enquanto professora com os seus alunos. Porque se você for pensar financeiramente, realmente não compensa, não compensa. **Realmente pra ser professor, eu acredito que seja assim, você tem que amar um pouquinho. Tem que gostar, tem que ser uma coisa bem de dentro pra fora,** se você tiver ali só por causa do dinheiro, eu acredito que não fique. Principalmente educação infantil e séries iniciais. **Olha é uma doação mesmo, tem que se doar. A gente tem sempre falado assim: ‘Olha tá em extinção professora de 1ª série’.** Tá, porque você precisa de uma substituta, você não consegue. ‘Ah, não! É primeira série? Ah não, não quero’. Tá difícil, mas... **você conseguir ver aquilo assim, o resultado do seu trabalho ... olha ... tem momento que você fica super emocionada**”.

“**Mas, por enquanto, eu quero me aperfeiçoar sim.** Mestrado, eu não sei. Talvez uma especialização na área de alfabetização, tá. Eu quero fazer sim. Até quero já começar. Tô vendo aí alguma coisa. Eu penso também em Psicopedagogia, que trabalha com problemas de aprendizagem, uma coisa que eu gostaria muito. Eu estou pensando realmente, abriu aqui na escola Anglo, eu estou até pensando seriamente no próximo ano começar”.

**Cida: trinta e sete anos, casada, graduada em Pedagogia, cinco anos de docência, especialista em Gestão e Políticas Públicas.**

“Meu primário eu fiz no SESI. Naquela época o SESI não era escola particular, era serviço social da indústria. Minha mãe trabalhava lá, no SESI. Eu fiz a 4ª série e fui pro Afonso Pena, onde fiquei até a 8ª série. Depois fiz o colegial (científico, né?), no JOMAP”.

“[...] **Aí minha mãe falou 'Filha faz o magistério aí pra você prestar o vestibular, você presta assim, um vestibular que ficar mais fácil pra você'. Aí, eu falei 'Ah, mãe eu vou ver mesmo, vou tentar'**. E eu entrei no magistério e gostei do magistério. Mas, **nunca tive a pretensão de entrar no magistério pra dar aula, nunca**. Porque assim, minha mãe ela colocava assim pra gente. Ela não pôde estudar, então ela falava ‘Não fica sem estudar! Aí quando eu terminei o magistério, foi quando eu casei, que eu engravidei e já casei. E eu tinha passado no vestibular pra Pedagogia, mas tava grávida. Aí falei assim ‘Ah, não vou estudar não’, era muito jovem.... . Aí, até comento assim, eu falo até pros meus filhos isso, eu falo assim: **‘Eu perdi, eu perdi, eu acho que eu perdi muito, né...’**. **Não ter estudado, comecei muito tarde, mas, ao mesmo tempo, eu acho que eu entrei mais madura, sabe na... na faculdade**. E eu fiz vestibular pra Pedagogia, passei. Aí, quando eu passei eu recebi um convite pra trabalhar aqui na São João. E aí eu fiquei. Foi muito difícil, porque eu peguei 2ª, 3ª e 4ª série de manhã e de tarde e estudava à noite. **Foi meu primeiro ano de faculdade e o primeiro ano de professora**. Aí tinha que fazer plano de aula, aí tinha que fazer diário, aí tinha um monte de coisa”.

“[...] **Eu acho assim a faculdade, prática mesmo ela não me possibilitou nenhuma, né**. Ela possibilitou assim ... **Teve um ano na faculdade que nós fizemos estágio**, no terceiro ano e foi com o ensino de jovens e adultos. **Nós tivemos que montar um projeto**, então nós tivemos que pensar em atividades pra esses alunos, **nós tivemos que conhecer esses alunos**. Então, quer dizer, um pouco ali foi despertando, sim, essa, essa vontade da gente ver que também é capaz de produzir um conhecimento, uma coisa assim. **E então, a partir daquele momento eu percebi que tinha sempre que conhecer meu aluno. Primeiro, primeiro de tudo, era a primeira coisa que eu tinha que fazer, conhecer meu aluno**”.

“[...] Antes eu percebia que o professor, ele tinha mais respeito na sala de aula. O aluno tinha um respeito pelo professor. **Sabia que a pessoa que tava lá era uma pessoa que**

tava de alguma forma tentando fazer alguma coisa, trabalhar, contribuir com a formação. Hoje eu percebo que isso mudou, mudou totalmente. A família também, a gente percebe que a família mudou”.

“Quanto à política eu sou meio cética. Eu acho que tem piorado um pouco. **As questões sociais tão deixando muito a desejar. A própria educação, a saúde... Então tudo que vai fazer ‘Ah, vamos tirar da educação, porque a educação tem muito’.** Eu vejo isso aí, porque eu não tenho material pra trabalhar com meu aluno, eu gostaria de ter, mas pra eu ter eu tenho que tirar do meu bolso, né. E que eu acho assim, sabe... Os outros falam assim ‘Vamos trabalhar com sucata’. Puxa, é difícil pra eu fazer a sucata. **Porque eu trabalho, trabalho, trabalho, então eu não tenho aquele tempo.** Eu gostaria ... alguma coisa eu faço aqui em casa, um joguinho, mas se você já tem a possibilidade de comprar pra criança, porque que a gente não pode dar a ela o direito. Como que eu vou pegar o meu aluno que acabou de chegar na escola, que nunca pegou num lápis, como é que vou fazer o menino pegar num lápis pela primeira vez, ele precisa recortar, manusear livros de história infantis, se ele não tem primeiro toda aquela.....”

“**Tem dia que eu acho tão difícil desligar, eu não consigo colocar uma substituta, eu fico assim ‘será que se eu colocar uma substituta, será que ela vai sentar?’.** Puxa, eles precisam tanto que eu sente junto deles”.

**Eva: cinquenta e um anos, casada, graduada em Matemática, trinta e um anos de docência, aposentada da rede estadual.**

“Não fiz pré-escola, nem educação infantil, eu já parti pra 1ª série. Eu morei numa cidadezinha do interior, Mirandópolis (SP), então lá, inclusive, nem tinha pré-escola, nem nada, você já entrava na 1ª série e fiz até o curso Normal lá, que era o que tinha. Aí, vim pra Três Lagoas prestar vestibular, que foi no primeiro ano que ia abrir a faculdade, em 70 o primeiro ano de funcionamento dela. Aí eu vim pra cá no finalzinho de 69, prestei vestibular, passei. **Aí já arrumei, também, serviço aqui no Estado e nunca mais voltei”.**

“Os cursos que tinha, pra mim não interessavam. Pedagogia, História, Geografia... eu falei **‘Entre os cursos que têm a minha opção seria Matemática’.** Aí, inclusive achando que

seria difícil entrar, eu fiz a primeira opção pra Matemática e a segunda pra Pedagogia. **Eu falei que se em todo caso não pegar Matemática vai pra Pedagogia, mas eu tenho que fazer uma faculdade**".

**"Em 70 eu comecei com a pré-escola.** Eu trabalhava de manhã com a pré-escola e daí uns meses já me oferecerem a 3ª série à tarde, já peguei a 3ª série. Inclusive peguei crianças especiais numa escolinha particular, trabalhei acho que 6 meses com essas crianças especiais. Aí depois por falta de poder atender como tinha que ser o atendimento eu deixei e fiquei só no Estado mesmo. **Prestei concurso em 71 ou 72.** Setenta e um, logo depois que eu entrei teve um concurso, foi 71. Aí já passei no concurso, já me tornei efetiva. **Trabalhei em três escolas, se for contar o Patronato, são quatro.** Porque o Patronato depois virou Bom Jesus. **Agora eu tô como convocada, mas convocada assim, eu estou apenas assumindo licença médica de outro professor. Eu não tenho uma convocação segura, sabe.** Entra alguém de licença, eles chamam e a gente vai. **Porque eu já prestei outro concurso no Estado, depois disso, passei só que nunca fui chamada. Eles vão convocando, né e você tem aquele direito de assumir, mas eles não chamam. Então o meu nome tá lá na lista, mas não chamam, pra eles não é vantagem chamar uma professora aposentada, então eles preferem deixar você como convocada**".

"No início o Estado oferecia curso depois foi variando mais, foi diminuindo, agora ultimamente a gente nem vê falar mais. Agora que parece que tá tendo um, inclusive de matemática. **Eu tou assumindo lá no Fernando Corrêa como contratada e até me perguntaram se eu ia participar. Depois falaram 'Não, você não pode porque você é contratada'**. Quer dizer que até nisso, né ... Só pôde fazer o pessoal efetivo que foi chamado. Se eu fosse aposentada nos dois períodos, eu não poderia mais pegar aula no Estado. Ainda pego essas contratações porque ainda tem um período que eu posso trabalhar 20 aulas, senão do contrário também não poderia".

**"Eu acho que eu fiz a coisa certa, porque apesar de não ser uma opção assim que eu tinha...** Na época eu pretendia ser estilista, mexer com moda, era totalmente diferente, mas como a minha família não tinha condições de me mandar pra fora, numa escola assim .... você vai aonde tem um parente. Mas, **depois que eu assumi a sala de aula eu gostei e gosto até hoje, é por isso que eu pego também, me sinto realizada, eu gosto de trabalhar com criança, com adolescente. Você aprende muito também com eles, além de ensinar, você aprende**".

“**O conceito do professor caiu muito, né.** Você antigamente era respeitado. ‘Nossa, é professor!’. Era valorizado. Hoje é como qualquer um. ‘Ah, é professor’, deixa pra lá. Também perdemos muito com isso. **A gente vai sentindo na pele a diferença.** Nós já fomos bem mais valorizados”.

**Dadá: quarenta anos, casada, graduada em Letras, vinte anos de docência, foi aluna especial do programa de mestrado em Letras da UFMS, em 2002.**

“**Eu não queria ser professora.** Eu não sabia o que eu queria ser. Hoje eu sei que eu queria ser dentista”.

“Estudei a vida inteira na escola pública. Minha mãe foi professora. Hoje tá aposentada”.

“Não acho que sou professora por influência da minha mãe. **É porque era o que tinha aqui, naquela época**”.

“Fiquei grávida, casei, parei a faculdade, depois voltei. [...] **eu andava muito desanimada...** Ainda tou, com o salário tão baixo, **mas depois que eu voltei a estudar, ganhei novo ânimo. É como se meu trabalho renascesse. Eu não quero mais trabalhar do jeito que trabalhava antes.** Hoje tá tudo diferente”.

## Conclusão provisória

Os depoimentos possibilitaram respostas provisórias aos questionamentos que orientaram a pesquisa:

► A forma como o grupo está organizado para o trabalho interfere significativamente na sua concepção da profissão?

Não. A pesquisa mostrou que a seriedade das professoras com sua profissão não resulta da situação de cooperadas, mas do comprometimento que elas têm com as instâncias pedagógica e formadora do aluno. A profissão é valorizada pelo nível de satisfação pessoal que proporciona e pela certeza de exercerem a profissão "certa":

**Beta:** "É mesmo porque você gosta, é uma coisa que te satisfaz, que te dá uma satisfação pessoal, você sente assim valorizada enquanto professora com os seus alunos".

**Eva:** "Eu acho que fiz a coisa certa... [...] me sinto realizada...".

► O fato de serem cooperadas amplia as situações de trabalho em equipe e fomenta a manutenção de atividades formativas?

Ficou constatado que há o interesse tanto pelo trabalho em equipe, quanto pela formação continuada, mas o não oferecimento desta formação pela cooperativa somado à condição de professoras/horistas, tem desestimulado a organização e a sistematização de atividades coletivas e formativas. Essas atividades até acontecem, mas de modo incipiente e não sistematizado, nos intervalos entre as aulas:

**Dadá:** "A gente não tem apoio da cooperativa em relação a cursos. [...] e tem dinheiro, tem verba pra isso e nós não temos. Tudo a gente que pagar do bolso".

**Eva:** "[...] a gente que pega esse tempo disponível e conversa uma com a outra e troca experiência... [...] A gente faz isso de livre e espontânea vontade entre a gente".

► Há traços identitários que as diferenciam?

Todas as entrevistadas deixaram transparecer o envolvimento e o compromisso com a profissão. Reafirmaram a preocupação com a formação do aluno e com o desejo de estarem sempre estudando e buscando uma participação mais efetiva na sociedade cooperativa. Tais observações indicam traços identitários comuns entre elas: o compromisso com a profissão e com o desenvolvimento da profissionalidade.

A análise dos depoimentos também possibilitou estabelecer uma relação entre o processo identitário das professoras e as dimensões da construção da identidade descritas por Castells (2001): “identidade legitimadora”, “identidade de resistência” e “identidade de projeto”.

As professoras encontram-se na passagem da primeira para a segunda dimensão. Assumem as regras e normas impostas pela diretoria da cooperativa e pela instituição contratante, no entanto já começam a questionar a passividade com que aceitam esse “domínio” institucional. Sugerindo a emergência da “identidade de resistência”, confirmada pela defesa dos seus interesses e pelo questionamento àquelas regras e normas. E, se a teoria de Castells (2001) se aplicar a esse grupo de pessoas significa que há grandes chances de que venham a desenvolver a “identidade de projeto”, a partir da redefinição de suas atitudes e de seu posicionamento no interior da cooperativa, da instituição contratante e da própria sociedade da qual são elementos formadores:

**Dadá:** “Vamos gente, a gente tem que se unir, ter uma união, nós somos donos da cooperativa [...] eu sinto que a gente tá assim muito falho, talvez até esteja acontecendo essa questão do valor da hora-aula estar baixo ser falta de interesse da gente de tá crescendo, de buscar... a empresa sentir que a gente tá buscando, de valorizar a gente mesmo, né”.

**Beta:** “ Eu gosto de trabalhar assim. Eu não vejo como uma coisa ruim, eu vejo como uma coisa boa. Só que a gente tem que se preparar... se preparar mesmo profissionalmente...”.

► A construção de suas identidades docentes sofre influência da sua condição de cooperadas?

Talvez as identidades docentes não sejam diretamente influenciadas por tal condição, mas certamente as identidades profissionais sofrem essa influência. Como professoras elas têm a certeza de terem escolhido a profissão “certa”, e assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento de um trabalho sério e dedicado, portanto o fato de serem ou não cooperadas não é determinante para sua identidade docente. No entanto, a insegurança relativa ao desconhecimento sobre o que ocorre nas “instâncias superiores” da cooperativa e à própria situação de precarização do trabalho a qual estão submetidas — pagamento por hora, ausência de formação continuada, inexistência de vínculo empregatício, etc — afetam diretamente sua profissionalidade. Há aí, o aspecto negativo da volatilidade da condição de trabalhadoras, mas há, também, o dado positivo que incita ao questionamento e à busca por uma profissionalidade efetivamente docente, liberta do sentimento de culpa pelas mazelas do mundo e da “comodidade” do papel de vítimas oprimidas.

► Há uma crise de identidade instalada entre as professoras?

A pesquisa revelou que não há uma crise de identidade docente entre esse grupo de professoras. Elas sabem o que são e o são de corpo inteiro. Porém, mostrou a presença de uma crise mais ampla, que atinge sua própria condição humana. A intranqüilidade com as crescentes necessidades impostas pela sociedade contemporânea — qualificação, titulação, aperfeiçoamento, etc. — e, especialmente, com a necessidade de “adaptação” a uma situação de inserção instável e precária no mercado formal de trabalho, angustia as professoras que, nesse cenário, não têm a possibilidade de planejar a própria vida. Hoje estão “empregadas”, amanhã quem sabe...

O esforço no sentido de uma formação que torne seu trabalho atraente para o mercado é perceptível entre o grupo:

**Beta:** “Mas, por enquanto, eu quero me aperfeiçoar, sim. Mestrado, eu não sei. Talvez uma especialização na área de

alfabetização...”.[...] Hoje a visão é outra, a gente sabe que a pessoa tem que se preparar mesmo”.

**C. citada por Cida:** “[...] Porque a gente chega lá, tem o pessoal da cooperativa que entende de leis. E a gente não entende. Então que entender de leis”.

De modo geral, estas foram as respostas aos questionamentos originários da pesquisa. Mas, outras observações devem ser apresentadas.

À exceção de **Eva**, que não emitiu opiniões a respeito da cooperativa<sup>36</sup>, e de **Beta**<sup>37</sup> que demonstrou estar bastante ‘adaptada’ às novas categorias do mundo do trabalho — requalificação, competitividade, flexibilização, falta de estabilidade, etc. —, atribuindo até uma certa ‘culpa’ aos colegas, pelos baixos vencimentos, todas as outras entrevistadas mostraram-se insatisfeitas com o tipo de relação estabelecida entre cooperados e cooperativa. Especialmente, no que se refere à centralização das decisões na sede da cooperativa, em Campo Grande e à sonegação de informações sobre contratos, gastos e direitos.

As descobertas relativas ao funcionamento e à organização da cooperativa acontecem aos poucos e, sempre, por insistência do cooperado, pois *“Ninguém ali quando você entrava te oferecia isso. É muito estranho, era uma coisa assim você entrava sem saber onde você estava entrando, o quê que você tava recebendo”*. Ou seja, aqueles que têm compromisso com o desenvolvimento

<sup>36</sup> Durante a entrevista a impressão foi a de que sua preocupação está diretamente ligada ao seu trabalho em sala de aula e, em menor grau, aos baixos vencimentos. Não parece se interessar pelas especificidades da cooperativa à qual pertence.

<sup>37</sup> Essa professora mostrou-se bastante entusiasmada com seu trabalho na COOPEMS, considerando o cooperativismo “uma forma boa, porque você trabalha mais preocupado em crescer mais”. De fato, a organização cooperativa é rica de possibilidades. No entanto, a existência de uma cooperativa real supõe a observância dos princípios fundamentais da doutrina, pois do contrário o trabalhador estará sendo lesado e explorado numa escala muito maior. A fala de Beta é contraditória quando defende “essa forma de trabalho”. Ela aponta a necessidade da preparação, do treinamento — “O que falta é a gente se preparar mesmo profissionalmente, a gente ter uma sustentação [...] deixar o profissional mais apto” —, e não propriamente da formação, que tem caráter mais amplo. Ela chega a afirmar que a ‘preparação’ deve acontecer para “quando o trabalhador for pra outra cooperativa, outro emprego, ele já estar preparado [...] você tem que melhorar porque amanhã ela pode não querer mais o seu trabalho[...]”. Há uma confusão entre as condições de

profissionais procuram conhecer e participar do funcionamento da cooperativa, ainda que, efetivamente, permaneçam excluídos dos processos de negociação e tomada de decisões.

A expectativa de serem contratadas como funcionárias do quadro regular do SESI, funciona como uma senha para a associação à cooperativa, talvez aí esteja a explicação para que as pessoas se associem sem ter nenhum tipo de informação sobre o modo de organização e funcionamento da cooperativa. De acordo com **Ana**: *“Eles esperam ainda ser contratados pelo SESI. O próprio SESI alimenta esse sonho. Eles ficam assim, falando ‘Não, ano que vem vai dar’”*.

No fundo, o que se deseja é a estabilidade de um emprego numa instituição de prestígio nacional como é o caso do SESI. O interesse por conhecer a doutrina cooperativista só é despertado depois de já se estar associado.

Talvez uma outra decorrência da expectativa acima anunciada — ou, até mesmo da alienação à qual estão submetidas —, seja o conflito existente entre as posições assumidas por algumas professoras, que ora afirmam estarem insatisfeitas e se sentindo ludibriadas pela cooperativa, e ora se digam participantes ativas, a convite da própria COOPEMS. São posições contrastantes a respeito de um mesmo tema. E, o que é bastante sério, as pessoas não percebem o antagonismo de suas colocações. Ora defendem entusiasticamente, ora acusam veementemente a cooperativa.

Com relação à precarização há fortes indícios de que, não apenas esteja ocorrendo, mas de que se trata de um processo intencional. Basta que se retome alguns depoimentos para se verificar a gravidade das suspeitas:

---

cooperado e de empregado. Parece que para Beta o importante é a empregabilidade. O trabalhador deve estar em constante ‘treinamento’ e ‘qualificação’ para se tornar mais e mais competitivo.

“Então, o que dá pra sentir é que a cooperativa é uma empresa criada pelo SESI pra atender tudo aquilo que eles querem, né. A M. era uma funcionária do SESI [...] e, **ela saiu do SESI pra montar a cooperativa**. Eu não sabia quando eu entrei. Agora, você vai conversando, vai descobrindo.”

“Então, o que que eu vi. Eu percebi, assim, que a cooperativa é só um meio de algumas pessoa ganharem dinheiro em cima do trabalho de outras.”

**“Nós fomos convidadas a trabalhar no SESI como professoras, a passar por um teste com psicólogo e lá nos ofereceram esse trabalho de cooperativa, sem a gente conhecer nada da COOPEMS, sem opção nenhuma, foi aquilo e nós tivemos que aceitar, precisava do emprego na época e nós aceitamos”.**

“Porque nós, nós trabalhadores não temos direito a nada. Nada! A gente não tinha direito a nada. Nem de médico, nem de passar no pavilhão de funcionários do SESI. Começaram a podar desde o cafezinho. **As coisas foram acontecendo gradativamente.**”

“No ano seguinte nós íamos começar, iríamos ser contratadas pelo SESI, mas o SESI de repente não tinha recursos para manter esses professores todos, os encargos. **Aí, o que aconteceu, eles sugeriram que a gente montasse uma cooperativa.** Aí em Campo Grande que começou a cooperativa”.

Essas são falas extremamente fortes e comprometedoras, mas curiosamente duas entrevistadas pareceram não perceber a gravidade do teor de seus depoimentos, confirmando a observação, feita há alguns parágrafos, da existência de um conflito que denuncia o processo de alienação no qual estão envolvidas algumas professoras. Fato altamente incongruente com a doutrina cooperativista, pois uma cooperativa só existe pela união de pessoas afinadas em seus objetivos e dispostas a uma relação de igualdade e transparência, na qual qualquer verticalização das relações e das decisões fere mortalmente os princípios do cooperativismo.

É importante reiterar que a edificação de um modo de produção alternativo para a classe trabalhadora só obterá êxito se seus participantes conhecerem suas origens, seus objetivos, seus princípios reguladores e, sobretudo, se atuarem efetivamente como um grupo coeso, no qual não haja a opressora

reprodução da hierarquização da acumulação capitalista, pois do contrário constituirão uma massa de trabalhadores precarizados, sem nem mesmo o saberem.

Em suma, a conclusão, possível e provisória, aponta para a insatisfação das professoras com a associação na cooperativa. No entanto, este fato não altera a clara consciência da importância de cultivar as instâncias pedagógica e profissional, ao contrário as instiga a fazê-lo com mais veemência. Mostrando seu desejo de: desenvolver a profissionalidade; ter acesso à formação continuada; e, de superar a precarização de sua condição de professoras/trabalhadoras.

## Palavras finais

Leituras feitas, quadro teórico traçado, empiria escrutinada, fica a estranha sensação de se estar, assim como o estão as professoras colaboradoras, desenraizado do mundo atual. Deste novo mundo, febril e frenético, por onde circulam essas novas gentes. Gentes diferentes (tão cheias de direitos, as gentes pequenas, como acusou Eva). Mas, tão desprovidas de raízes.

O mundo — econômico, cultural, erótico, geográfico, histórico, profissional... —, se expandiu, globalizou-se. Mas o que fazer com as gentes antigas, de “hábitos caretas”: trabalho estável; mercado formal; tempo real e histórico; espaço geográfico, físico e concreto?

A teoria acertou. A voracidade do capital desenraíza o homem, isolando-lhe o corpo da alma, afugentando-lhe o sentimento de identificação, de pertencimento, de segurança. E,

A segurança é uma necessidade essencial da alma. A segurança significa que a alma não está sob o peso do medo ou do terror, exceto pelo efeito de um concurso de circunstâncias acidentais e por momentos raros e curtos. O medo ou terror, como estados de alma duradouros, são venenos quase mortais, quer a causa seja a possibilidade do desemprego, ou a repressão policial, ou a presença de um conquistador estrangeiro, ou a espera de uma invasão provável, ou qualquer outra desgraça que parece ultrapassar as forças humanas (WEIL, 2001, P. 35).

Porém, a empiria mostrou, pelas vozes das professoras, que a sobrevivência é possível, que o veneno não é mortal para aqueles que questionam, buscam, desbravam, constróem, (des)constróem e (re)constróem.

Estas são professoras de um tipo especial, que lutam contra a adversidade de sua realidade, mesmo quando não têm consciência de que o fazem. Importam-se, sobretudo com as relações que travam com seus alunos. O plano

pedagógico de sua atividade é visivelmente destacado. Incansáveis, depositam esforços e esperanças na formação sempre, sempre continuada.

Contudo, mais do que apontar o acerto da teoria ou a braveza das professoras, se deve falar do desejo de “ser” — professora, educadora, trabalhadora, aprendiz —, que é, o que em última instância, move essas profissionais.

Mesmo que, por vezes, se sintam perdidas frente à tarefa de identificar o novo papel da escola; paralisadas diante de novas concepções e usos das categorias tempo e espaço — que parecem desencadear um processo de alijamento compulsório de suas identidades em obediência à urgência da voraz do tempo — as professoras buscam, fuçam, não desistem, porque sabem o que são e não querem deixar de sê-lo.

Como se fora por instinto, lutam contra as inseguranças do contrato temporário de trabalho; da debilidade dos cursos de formação inicial; da quase inexistência de cursos de formação em serviço; da desvalorização social crescente. Ainda que as raízes estejam sendo arrancadas, há o espírito da seiva a lhes soprar ânimo, a lhes conduzir para o caminho da palavra, da construção do conhecimento junto ao seu aluno, da pressentida necessidade de buscarem suas identidades de mulheres, cidadãs e professoras do século XXI.

## UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE

### ROTEIRO AUXILIAR PARA COLETA DE DADOS DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: “A TRAJETÓRIA DE DOCENTES NO NOVO MUNDO DO TRABALHO: RESGATANDO ALGUMAS IDENTIDADES”

Este questionário tem o objetivo de traçar o perfil pessoal e profissional de educadores associados em cooperativa de prestação de serviços educacionais — nova modalidade de organização do trabalho docente —, constituindo-se num instrumento prévio para a seleção de um subgrupo para a realização de entrevistas semi-dirigidas.

Muito obrigada pela atenção e participação!

Vera Luísa de Sousa –2002

#### PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL

##### I - Identificação:

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Idade: \_\_\_\_\_

3) Local de nascimento: \_\_\_\_\_

4) Sexo:        ( )Feminino    ( ) Masculino

5) Estado civil:

( ) Solteira/o    ( )Casada/o    ( ) Separada/o    ( ) Viúva/o

6) Tem filhos?    ( )Sim            ( )Não

7) Quantos? \_\_\_\_\_

8) Tem o hábito de ler?    ( )Sim            ( ) Não

9) Quantos livros leu no último ano? Quais?

10) Quais os programas que gosta de assistir na televisão?

##### II - Com relação à formação inicial, você:

Cursou a educação básica na escola:

Pública       Privada       Ambas

1) É graduada/o?

Sim       Não

2) Sua graduação foi em instituição:

Pública       Privada

3) Em caso afirmativo é graduado em que área?

4) Se ainda não é, está se graduando? Em quê? Quanto tempo falta para o término do curso?

5) Se você já é graduada/o, está cursando algum curso de pós-graduação?

Sim       Não

Especialização       Mestrado       Doutorado

Instituição pública       Instituição privada

6) Se você não se enquadra em nenhuma das categorias acima, utilize este espaço para se identificar.

### III - Com relação à formação contínua ou em serviço:

1) A COOPEMS oferece atividades de formação em serviço, tais como: cursos, encontros, seminários, palestras, etc?

SIM       NÃO

2) Você participa destas atividades?

SIM       NÃO

3) **O grupo** de professores que atua na escola do SESI de Três Lagoas **sente necessidade** de montar um projeto de formação contínua?

SIM       NÃO

4) **Você** acha importante a formação contínua ou em serviço?

( ) SIM ( ) NÃO

Por quê?

**IV – Com relação à vida profissional:**

1) Quanto tempo de efetivo trabalho docente você tem? \_\_\_\_\_

2) Níveis de ensino nos quais já trabalhou:

( ) Educação Infantil Tempo \_\_\_\_\_

( ) Séries Iniciais do E. Fundamental Tempo \_\_\_\_\_

( ) Séries Finais do E. Fundamental Tempo \_\_\_\_\_

( ) Ensino Médio Tempo \_\_\_\_\_

3) Atualmente trabalha com qual (is) série (s)?

4) Você é professor (a), apenas na escola do SESI?

( ) Sim ( ) Não

5) Em caso negativo, trabalha como professor (a) em outra (s) escola (s) da:

( ) Rede Municipal Tempo \_\_\_\_\_

( ) Rede Estadual Tempo \_\_\_\_\_

( ) Rede Privada Tempo \_\_\_\_\_

5) Você é professor (a) efetivo (a) da rede pública de ensino?

( ) Sim ( ) Não Tempo \_\_\_\_\_

6) Qual é sua jornada de trabalho semanal na escola do SESI? Quanto recebe por hora/aula?

**PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO**

1) Salário atual:

- ( ) até R\$ 300,00
- ( ) de R\$ 300,00 a R\$ 600,00
- ( ) de R\$ 600,00 a R\$ 900,00
- ( ) acima de R\$900,00

2) Renda familiar:

- ( ) abaixo de R\$ 500,00

- de R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00
- de R\$1.000,00 a R\$ 2.000,00
- de R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00
- acima de R\$ 3.000,00

3) Peso de seu salário para a renda familiar:

- até 30%
- de 30% a 50%
- de 50% a 70%
- de 70% a 90%
- 100%

4) Número de pessoas morando em sua casa \_\_\_\_\_

5) Número de pessoas da família que trabalham fora \_\_\_\_\_

6) Até que série seus pais estudaram: Pai \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_

7) Se pudesse optar por uma dessas alternativas, qual seria:

- Trabalhar como professor/a
- Trabalhar em outra profissão
- Não trabalhar fora

11)Local de residência:  Cidade  Bairro

12)Reside em casa:

- Própria quitada  Própria financiada  Alugada  Cedida

## Bibliografia

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. São Paulo: FE-USP, 1999. Tese de doutorado.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Texto, contexto, e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 45, maio de 1983.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

BLASS, Leila Maria da Silva. Trabalho e suas metamorfoses. In: DOWBOR, L, IANNI, O. e RESENDE, P. (orgs). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, pp 147-153.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

BORGES, Maria Stela Lemos. **Terra ponto de partida, ponto de chegada: identidade e luta pela terra**. São Paulo: Editora Anita, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

\_\_\_\_\_. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo (org). **Cultura brasileira: temas e situações**, 2. ed.. São Paulo: Ática, Ano1987, pp. 16-41.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001; v. 35.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (et. Al.). **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 08/05/2001 (mimeo).

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP. Parecer nº 028, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 021/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF, 02/10/2001 (mimeo).

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARRION, Valentin. **Comentários à Consolidação das Leis do Trabalho**. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; V.2).

CHAUÍ, Marilena de S (org.). **Primeira filosofia: lições introdutórias**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986a.

\_\_\_\_\_. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R.(et al.). **O educador: vida e morte**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986b, pp. 51-70.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **O que é filosofia da educação?**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOWBOR, L. IANNI, O. e RESENDE, P.(orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, nº 18, set/ot/nov/dez, 2001.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A.(org.). **Profissão professor**. Porto, Pt: Porto Editora, 1992.

FENELON, Dea Ribeiro (org.). **50 textos de história do Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1974; v.2.

FREITAG, Bárbara. **Teria crítica ontem e hoje**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: **EccoS**. UNIMOVE, São Paulo, 2000, pp. 63-79.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, A. O que é ciência social? In: Giddens, A.. **Em defesa da sociologia: ensaios, interpretações e trélicas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p.97-113.

HAAL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial do Brasil, 1976.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LOPES, Amélia. **Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes**. Lisboa, Pt: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LÜDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, A. e MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1996.

MARX, Karl. Trabalho alienado. In: **Manuscritos econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. Petrópolis:Vozes, 1998.

MINTO, Cesár A.e MURANAKA, Maria A. Segatto. As atuais políticas públicas para a formação de profissionais em educação no Brasil. Campinas, 2000 (mimeo.).

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Pt: Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**. Porto, Pt: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_\_. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1995, p.29-41.

OLIVEIRA, Romualdo Portela (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PESSANHA, Eurize Caldas. **Ascensão e queda do professor**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001; v.34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. 2. ed. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983; v. 4.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências — o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E., Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROUANET, Sergio Paulo. Iluminismo ou barbárie. In: **Mal-estar na modernidade: ensaios**. São Paulo: Companhia da Letras, 1993.

SADER, Emir., **Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. Palestra proferida na PUC/SP em 02/05/2000. Transcrição.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto, Pt: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SANTOS, Ana Maria do Perpétuo Socorro dos. **O forte do Iguatemi: atalaia do império colonial e trincheira da memória dos índios Kaiowá da Paraguassu**. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Dissertação de mestrado.

SELLTIZ, JAHODA, DEUTSCH, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, Editora da USP, 1967.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 5 ed. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Divino José da. **A invenção da razão e sua crise**. Marília, 1997 (mimeo).

\_\_\_\_\_. **Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2001.

SILVA, Eurides Brito da. A formação de profissionais para a educação básica. In: SILVA, Eurides Brito da (org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SINGER, Paul. **Uma utopia militante: repensando o socialismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Introdução à economia solidária**. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

SODRÉ, Nelson Werneck. **O que se deve ler para conhecer o Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TEODORO, António. **Crise de identidade nos papéis e na formação de professores: quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica**. Disponível em: <http://www.ulusofona.pt/inst/eventos/observatorio/isa.htm>. Acesso em 21/07/03.

\_\_\_\_\_. **Nos primórdios do século XXI, professores pra quê?** Disponível em: <http://www.ulusofona.pt/inst/eventos/observatorio/isa.htm>. Acesso em 21/07/03.

TIRIBA, Lia Vargas. Economia popular e produção de uma nova cultura do trabalho: contradições e desafios frente à crise do trabalho assalariado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**. 7. ed. Tradução Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WEIL, Simone. **O enraizamento**. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

## Documentos

**Estatuto Social** da Cooperativa dos Profissionais em Educação do Mato Grosso do Sul (mimeo.). Campo Grande, 2000.

**Regimento Interno** da Cooperativa dos Profissionais em Educação do Mato Grosso do Sul (mimeo.). Campo Grande, 2000.