

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

**PROFISSÃO DOCENTE:
Uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa**

**Ponta Grossa
2005**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FATIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI

**PROFISSÃO DOCENTE:
Uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação na área de Ensino e Educação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Esméria de Lourdes Saveli

**Ponta Grossa
2005**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR., Brasil)

F817p Francioli, Fátima Aparecida de Souza
Profissão docente: uma análise dos fatores
intervenientes na prática educativa / Fátima Aparecida de
Souza Francioli. - Ponta Grossa : [s.n.], 2005.
112 f.

Orientadora : Prof. Dr. Esméria de Lourdes Saveli.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação,
2005.

1. Educação básica. 2. Alienação do trabalho docente.
I. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de
Pós-Graduação em Educação

CDD 21.ed. 370.711

TERMO DE APROVAÇÃO

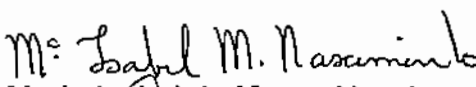
FÁTIMA APARECIDA DE SOUZA FRANCIOLI


PROFISSÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS FATORES INTERVENIENTES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Profa. Dra Esméria de Lourdes Saveli
UEPG


Profa. Dra. Maria Isabel de Moura Nascimento
UEPG


Prof. Dr. Pedro Jorge de Freitas
UEM


Profa. Dra. Maria José Subtil
UEPG

Ponta Grossa, 17 de junho de 2005.

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao meu esposo, **Luiz Flávio**, grande companheiro e incentivador que assumiu comigo todos os momentos de incertezas, angústias e alegrias a cada etapa que era vencida, estando junto aos nossos filhos em todas as minhas ausências.

Aos filhos do coração, **Luciana e Lucinei**, e aos filhos que gerei, **João Luiz, Ana Luiza e André Victor**, pela compreensão que tiveram da minha ausência em momentos onde a presença era imprescindível.

À querida e amada **Dona Miła (Bugomila Celinski)**, que recebeu-me em sua casa com muito carinho e cuidados, esperando-me em todas as minhas idas a Ponta Grossa para juntas fazermos as refeições e conversar, quando me ensinava as coisas boas da vida.

Ao **Espaço Marx de Maringá**, que me aceitou como participante e me ensinou a ler e compreender a obra marxista, contribuindo para que esta pesquisa fosse realizada com maior rigor científico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Raymundo e Ercilia Jaciani (in memória), por terem dedicado suas vidas a me ensinar, de maneira muito simples, por meio do exemplo de princípios e valores que sempre orientam minha vida.

A minha querida irmã Isáira (Isa), que sempre esteve presente na nossa vida, muitas vezes me substituindo em casa, sendo mãe dos meus filhos (que todos chamam de madrinha) em minha ausência.

À minha orientadora, Professora Dra. Esméria de Lourdes Saveli, pela dedicação, compromisso e profissionalismo com que acompanhou esta pesquisa, acreditando que eu seria capaz de realizar o trabalho apesar das minhas dificuldades teóricas, e pela maneira sempre afetuosa e compreensiva com que me atendeu.

Ao Professor Dr. Pedro Jorge de Freitas, da Universidade Estadual de Maringá, pela paciência, estímulo e amizade com que sempre me recebeu no Espaço Marx para “bater cabeça”; pelas vezes que tirou dúvidas sobre as obras de Marx, ofereceu leituras e sugestões para partes da dissertação, mostrando o que poderia ser melhorado, e por ter aceitado o convite para participar da banca de qualificação e defesa final.

À Professora Dra. Maria Izabel, que se dispôs a ler esta dissertação com rigor e critério, mostrando o que poderia ser melhorado ao aceitar participar da banca de qualificação e defesa.

Aos grandes professores-doutores do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelas múltiplas contribuições teóricas que enriqueceram esta pesquisa e ampliaram minha visão de mundo e de educação.

À amiga Maria das Graças Tigre, que mesmo me conhecendo tão pouco, acreditou e me incentivou a ingressar, como aluna especial, no Curso de Mestrado.

Aos amigos e companheiros do Mestrado, alguns vindo de longe como eu, pelo companheirismo e pelo incentivo para que pudéssemos concluir essa etapa com êxito.

Ao Valter Soares de Camargo, o mais jovem “adotivo da família”, pela paciência e compreensão ao emprestar sua carteirinha de mestrando da UEM para que eu pudesse ter acesso à bibliografia para a pesquisa.

À direção e às colegas supervisoras e orientadoras do Colégio Estadual onde realizei a pesquisa, por terem acreditado no meu trabalho e oferecido todas as condições para que chegasse até o fim.

Aos professores que participaram e colaboraram na pesquisa, com eles aprendi a respeitar opiniões e admirar a prática pedagógica que, apesar dos fatores que interferem no dia-a-dia da escola ainda encontram forças para continuar lutando e acreditando na escola pública.

Às amigas de Santa Isabel do Ivaí-PR, companheiras de tantos anos de lutas políticas e educacionais que, mesmo distante, sempre compartilharam comigo dos momentos de aflição e alegria, acreditando que eu chegaria até o final.

CONSTRUÇÃO

(Chico Buarque de Holanda, 1971)

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido

Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo por tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima

Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música

E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público

Morreu na contramão atrapalhando o tráfego.

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago

Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado

Morreu na contramão atrapalhando o sábado.

RESUMO

Este trabalho discutiu a prática docente dos professores da rede pública do ensino fundamental e médio. Partiu-se da premissa de que analisar os fatores intervenientes na prática docente é uma prioridade para a compreensão da prática educativa. Esta análise, necessitou, em sua explicitação, da teoria materialista histórica que aponta não só para as contradições das relações de classe, mas também evidencia o que ocorre na atividade prática humana do trabalhador. Vinculou-se esta teoria, discutida no campo educativo, à lógica fundamental do capitalismo e aos fatores pelos quais as classes dominantes submetem a escola a um modelo de cultura mercantilizada. Para esclarecer os fatores que interferem diretamente no trabalho docente e mostrar as contradições presentes no cotidiano escolar, foi necessário compreender os mecanismos da produção capitalista, para confirmar que foi no surgimento da propriedade privada que iniciou a divisão social do trabalho e conseqüentemente a divisão social das classes. Para abordar estas questões, partiu-se do pressuposto de que a forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista é que determinou a alienação do indivíduo, desumanizando-o e compartimentando-o. Neste contexto buscou-se tecer uma malha teórica para explicar como o trabalho docente perdeu, ao longo da história, as suas características humanas que é de criar, pensar, planejar, tornando-se um trabalho alienante para o professor.

Palavras-chave: divisão social do trabalho, processo de alienação, trabalho docente.

ABSTRACT

This paper work discussed the practice of the teachers in the public schools, of the junior and high schools. Analyzing the factors that come across the teacher's practice is a priority to the comprehension in the educational use. This analysis, needed, in its clarification of the historical materialist theory that points not just to the relation of the contradictions in the class, but also points out what happens in the worker practical human activity. This theory was attached, discussed in the educational field, to the fundamental logic of the capitalism and to the factors which the dominating classes submit the school to a way of mercantilist culture. To clear out the factors that interfere directly in the teacher's work and to show the present contradictions of the school's daily life, it was necessary to comprehend the capitalist production mechanism, to confirm that it was on the private property rising that initialized the social work division and consequently the classes social division. To present these issues, it was assumed that the way the work is organized in the capitalist society is what determined the alienation of the individual dehumanizing them and compartmenting them. In this context, a theoretical web was sought to explain how the teacher's work lost, along with the history, its human characteristics which are to create, think, plan, becoming an alienating job to the teacher.

Key Words: social working division, alienation process, teacher's work.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 O PROCESSO HISTORICO DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E DA	
ALIENAÇÃO.....	16
1.1 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	16
1.2 O TRABALHO ALIENADO	31
2 O PROFESSOR ENQUANTO TRABALHADOR E SEU PROCESSO DE	
ALIENAÇÃO	37
2.1 FATORES INTERVENIENTES NO TRABALHO DOCENTE	43
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MUNDO CAPITALISTA E A SUA PRÁXIS	
PEDAGÓGICA	64
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS	
.....	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO EM GRUPOS	71
3.2 OS ESTUDOS COM O GRUPO DE PROFESSORES	73
3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE	110

INTRODUÇÃO

O fio condutor para a elaboração deste trabalho acadêmico esteve voltado para a discussão da prática docente de professores. Partiu-se da premissa de que analisar os fatores intervenientes na prática docente é uma prioridade para a compreensão da prática educativa. O pressuposto básico que orientou a pesquisa foi a crença de que é por meio do processo histórico de desenvolvimento do homem e de sua prática social que o conhecimento é construído.

A visão teórico-metodológica que sustentou a análise está pautada na concepção materialista histórica, para a qual os homens diferem dos animais quando “[...] começam a *produzir* os seus meios de vida [...]. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX e ENGELS, 2002, p. 15). Assim, a sociedade é organizada de modo que os indivíduos são aquilo que produzem, “[...] com *o que* produzem e também com o *como* produzem” (p. 15).

Esta teoria trata fundamentalmente de questões da totalidade social:

A totalidade social na teoria marxista é um complexo geral estruturado e historicamente determinado. Existe nas e através das mediações e transições múltiplas pelas quais suas partes específicas ou complexas – isto é, as ‘totalidades parciais’ – estão relacionadas entre si, numa série de interrelações e determinações recíprocas que *variam constantemente* e se modificam. A significação e os limites de uma ação, medida, realização, lei, etc, não podem, portanto, ser avaliados, exceto em relação à apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a compreensão dialética das mediações concretas múltiplas que constituem a estrutura de determinada totalidade social. (BOTTOMORE, 2001, p. 381).

Além de elaborar uma teoria que condenava as bases sociais da espoliação capitalista, conclamando os trabalhadores a construir, por meio de sua práxis revolucionária, uma sociedade assentada na justiça social e igualdade real entre os homens, Marx concebia que cada sociedade representava uma totalidade, isto é, um conjunto único e integrado das diversas formas de organização nas suas mais diversas instancias – família, poder, religião. Entretanto, apesar de considerar as sociedades da sua época e do passado como totalidade e como situações históricas concretas, Marx conseguiu, pela profundidade de suas análises, extrair conclusões de caráter geral e aplicável a formas sociais diferentes.

É importante ressaltar que as formulações teóricas de Marx e Engels não contemplam qualquer escrito sistemático dedicado especificamente à educação. Suas preocupações estavam voltadas para análise do processo de trabalho nas sociedades submetidas ao modo de produção capitalista. Por isso, a apropriação da teoria marxista pelas vias da educação e sua incorporação às ações educacionais, foram motivo de muitos estudos e reflexões por parte da pesquisadora.

Nogueira (1993, p. 206) ratifica esta dificuldade quando ressalta, de maneira bastante nítida, que, na obra de Marx:

[...] os diferentes pontos concernentes à questão da educação foram introduzidos aqui e ali – por vezes ao sabor das circunstâncias a –, sem que intervisse uma *démarche* mais global, capaz de ordenar as idéias segundo um raciocínio metódico encarregado de organizar esses diversos elementos esparsos. Isto explica tanto as eventuais descontinuidades e ambigüidades do pensamento quanto a ausência de análise de certas dimensões do problema, em particular a falta de respostas ao nível da aplicabilidade das propostas pedagógicas e de um maior desenvolvimento da questão dos conteúdos do ensino (grifo da autora).

Apesar do desafio anteposto, buscou-se compreender, no espaço escolar, as contradições do fazer pedagógico e sua real função diante da fragmentação sustentada pela engrenagem do sistema educacional vigente, que também é subordinado aos modelos da produção capitalista.

Esta subordinação é confirmada por Dangeville (1978) quando evidencia que a exploração do capital, apoiada pelo sistema educacional, impede de duas maneiras diferentes, mas complementares, o avanço dos operários para o socialismo científico. Ele diz que o primeiro impedimento, apontado por Marx – em o Capital –, é o vazio que ocorre no cérebro dos trabalhadores embrutecendo-os e debilitando, ao mesmo tempo, seu corpo e seu espírito. Essa mesma causa, no mundo atual, gera nos trabalhadores o vazio do vazio, isto é, o tempo livre que aparece sob as vestes de licenças, desempregos e férias. O segundo impedimento é o que se realiza no cotidiano da escola:

A escola inculca nas crianças preconceitos, sendo as suas “verdades” falsas para os pais operários, porque lhes ensinam os “pensamentos da classe dominante”. A escola representa, portanto sob o capitalismo, uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendências para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema actual, e os impede de descobrir as suas contradições internas. (p. 36-37)

Nesse processo, a escola, sob os moldes do capitalismo, enquadra os homens num processo de massificação, ou seja, educa para que todos reproduzam as mesmas idéias, pensamentos e vontades dos que dominam, suprimindo a individualidade do trabalhador.

Mediante tal compreensão teórico-prática, o interesse por este objeto de estudo transformou-se em uma busca pessoal. O campo educacional faz parte do cotidiano vivo da pesquisadora. Sua vida profissional sempre esteve ligada ao chão da escola, especificamente à escola pública. Ao longo de vinte e sete anos de exercício da profissão, como professora, exerceu a docência no ensino fundamental, médio e superior e a função de coordenadora pedagógica. Essa trajetória profissional permitiu que a observação do trabalho docente, desenvolvido pelos professores na escola, fosse acompanhado constantemente. Se, por um lado, isto enriqueceu a análise porque se tinha uma visão ampla do contexto escolar; por outro lado, trouxe muita inquietude.

Estas inquietações provocaram algumas indagações. Ainda que as pesquisas atuais demonstrem que a maioria das crianças está na escola, questiona-se: por que a escola não tem dado conta de sua tarefa, que é ensinar? Por que os professores se queixam de que os alunos não demonstram interesse em suas aulas? Por que existe uma insatisfação velada ou até mesmo explícita dos professores com relação à profissão? Para tentar compreender estas questões e tantas outras que foram surgindo ao longo deste estudo, apoiou-se em teóricos como: Marx (1983, 1984, 1986, 2003); Basbaum (1985); Braverman (1987); Freire (2002 a, 2002 b); Mészáros (1981) e outros.

Paralelamente, realizou-se a pesquisa em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizado num bairro da cidade de Maringá-PR, que atende aproximadamente dois mil alunos.

Nesse Colégio foi organizado um grupo de professores para discutir questões relativas ao cotidiano escolar e os fatores que interferem nas formas de pensar e agir desses professores. Aos poucos, nas reuniões, graças às discussões e aos estudos desenvolvidos com os professores, emergiu o que se constituiu em objeto desta pesquisa. As discussões temáticas exploradas pela pesquisadora junto ao grupo de professores, permitiu questionamentos sobre a profissão docente no mundo capitalista e sobre fatores que estariam interferindo diretamente no trabalho realizado na escola.

O estudo das posições teóricas dos vários autores lançou luzes para que se pudesse compreender as razões invisíveis da insatisfação que emergia nos depoimentos dos professores. A pesquisa apontou a necessidade de centrar esforços para compreender dois pontos que afetavam o trabalho docente. O primeiro, emergiu dos depoimentos dos professores, suas falas traziam um acentuado sentimento de impotência, de desconforto e decepção gerado pelos resultados das avaliações feita da aprendizagem dos alunos. O segundo evidenciou um descompasso entre o que os professores apregoavam (diziam fazer) e o que realmente faziam na sua prática docente. Isto é, havia um distanciamento entre o teórico propalado e a prática vivenciada.

Por isto, este estudo colocou em pauta os dois pontos, acima citados, como contribuição para a reflexão das contradições experienciadas pelos professores no espaço da escola e da sala de aula, sem ignorar que o contexto escolar em que os professores atuam é uma reprodução dos interesses capitalistas e de quem domina o poder econômico e político.

Charlot (1986, p. 180) explica que “[...] a escola é uma instituição especializada e uma instituição cultural, não é menos uma instituição social. Por um lado, a escola é uma instituição da sociedade. É financiada e controlada pela sociedade, que espera dela certos serviços”.

Para compreender as relações que se estabelecem na escola, foi feita uma incursão no processo histórico da divisão social do trabalho no mundo capitalista. Seu resultado constitui-se no primeiro capítulo deste estudo. Tomando-se por base a história, organizou-se um referencial que pudesse explicar a forma como o trabalho está organizado na sociedade capitalista e como esta organização determina a alienação do indivíduo, desumanizando-o e compartimentando-o.

No segundo capítulo, buscou-se tecer uma malha teórica para explicar como o trabalho docente perdeu, ao longo da história, as suas características humanas, que é de criar, pensar, planejar, e se tornou um trabalho alienante para o professor. Assim, evidencia como a atividade docente vai se constituindo em trabalho alienado a partir do momento em que o pensamento intelectual do professor vai sendo eliminado progressivamente e sendo substituído pela execução repetitiva das funções e pela engrenagem do sistema.

O terceiro capítulo traça os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa e discute os dados empíricos à luz do referencial teórico anteriormente mencionado. O referencial pretendeu desmistificar valores construídos através dos anos de profissão docente, permitindo que se estabelecesse uma nova compreensão da realidade não só no campo da educação, mas da sociedade como um todo.

1 O PROCESSO HISTÓRICO DA DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E DA ALIENAÇÃO.

Ao abordar as questões pertinentes a este capítulo, é importante retomar alguns fatos históricos, pois é certo que em cada época da história da humanidade, tanto as questões econômicas, sociais, políticas ou culturais constituíram a base de toda a história das lutas entre as classes exploradas e classes exploradoras.

1.1 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO.

O ponto de partida do modo de produção capitalista é a cooperação simples explicada por Marx (1983, P. 259) como sendo “a forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos, chama-se cooperação”. Em síntese, dizendo de outra forma, é um sistema de trabalho realizado simultaneamente por muitos trabalhadores gerando, assim, uma maior força de trabalho para diminuir o tempo necessário para concluir o produto final.

Nessa mesma lógica, Marx define o início da produção capitalista:

A produção capitalista começa, como vimos, de fato apenas onde um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadorias, sob o comando do mesmo capitalista [...] (MARX, 1983, p. 257).

Nessa direção, Marx (1983) destaca que, onde as forças dos indivíduos se unem, o tempo necessário de trabalho é diminuído, favorecendo e ampliando a concentração de grandes quantidades de meios de produção nas mãos de capitalistas individuais. Para que isto ocorra, é necessário que o capitalista tenha recursos para comprar a força de trabalho e a matéria prima, ficando sob sua responsabilidade a organização e a direção da execução do processo de produção. Ao vender sua força de trabalho, o trabalhador, que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde também o controle de seu processo de trabalho, alienando-se do seu próprio trabalho como atividade. O trabalho organizado sob a forma de cooperação é tido como “[...] a primeira modificação que o processo de trabalho real experimenta pela sua subordinação ao capital [...]” (MARX, 1983, p. 265).

Nos principais períodos históricos vividos pela humanidade – estado selvagem, barbárie e civilização, os seres humanos viviam em comunidades e sobreviveram devido os progressos alcançados pelo domínio do homem sobre a natureza. A terra passou a ser o que o homem tinha de principal, proporcionando-lhe tanto os meios de subsistência como os seus objetos de trabalho e o lugar fixo para as comunidades. Estas foram evoluindo e o trabalho foi dividido de forma espontânea entre os dois sexos, tudo o mais era de propriedade comum de todos, fruto do trabalho pessoal de cada um. O processo de desenvolvimento criado pelo homem permitiu-lhe a domesticação de animais selvagens e a criação de gado. Essa atividade pastoril fez com que algumas tribos se destacassem “[...] do restante da massa dos bárbaros. Esta foi a **primeira grande divisão social do trabalho** [...]” (MARX; ENGELS, 1984, p.127, grifo dos autores).

Com o desenvolvimento da produção dessas tribos, foi possível, pela primeira vez, o intercâmbio regular dos produtos que ficavam como excedente nas comunidades, estabelecendo e consolidando o comércio como uma instituição regular. O homem compreendeu que quanto mais produzia mais produto tinha para comercializar. No entanto, também era necessário o aumento da força de trabalho, assim:

[...] Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. [...] Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados. (MARX; ENGELS, 1984, p.128).

O progresso permanecia, a riqueza individual aumentava e as tribos passaram a se proteger das lutas contra outras comunidades cercando suas cidades com muralhas de pedra. A agricultura ampliou sua produção, cultivando outros alimentos, sendo necessária mais força de trabalho. “Um trabalho tão variado já não podia ser realizado por um só indivíduo e se produziu a **segunda grande divisão social do trabalho**: o artesanato se separou da agricultura”. (MARX; ENGELS, 1984, p.130, grifo dos autores). Essa divisão fez surgir a produção diretamente para a troca além das fronteiras indo também para o mar. Isso acentuou a divisão das sociedades em classe, acabou a exploração do trabalho em comum da terra e deu-se ênfase na separação da cidade com o campo. Assim explicitada por Marx e Engels (2002, p. 16-17, grifo dos autores):

A divisão do trabalho no seio de uma nação começa por provocar a separação do trabalho industrial e comercial do trabalho agrícola, e, com ela, a separação de *cidade e campo* e a oposição dos interesses de ambos. O seu desenvolvimento posterior leva à separação do trabalho comercial do industrial. Ao mesmo tempo, com a divisão do trabalho, desenvolvem-se por seu turno, no seio destes diferentes ramos, diferentes grupos entre

os indivíduos que cooperam em determinados trabalhos. A posição de cada um destes grupos face aos outros é condicionada pelo modo como é realizado o trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcalismo, escravatura, ordens, classes). As mesmas condições se verificam, com um intercâmbio mais desenvolvido, nas relações de diferentes nações entre si.

Essa nova situação “[...] acrescenta uma terceira divisão do trabalho, peculiar a ela e de importância primacial, criando uma classe que não se ocupa da produção e sim, exclusivamente, da troca dos produtos: os comerciantes (MARX, ENGELS, 1984, p. 132, grifo dos autores). Os comerciantes expandiram seus negócios por meio do intercâmbio entre as cidades, assegurando a permanência das forças produtivas. É nesse contexto que se origina a manufatura, claramente descrita por Marx (1983, p. 268):

A origem da manufatura, sua formação a partir do artesanato, é portanto dúplice. De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tomados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única e mesma mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas toma-se função exclusiva de um trabalhador específico [...].

Os diferentes estágios da divisão do trabalho, acima descritos, determinaram também o desenvolvimento das três formas de propriedade privada descritas por Marx (1986), considerando a primeira como a propriedade tribal, a segunda como a propriedade comunal e estatal antiga e a terceira como a propriedade feudal ou de estados. Na propriedade feudal, por centenas de anos – do século V ao século XV – a base da economia era a agricultura, voltada para a subsistência. Havia uma rígida divisão social composta pelos

senhores feudais, proprietários de terras (os feudos); pelos *clérigos*, encarregados de proteger a sociedade dos demônios e de salvar as almas; pelos *guerreiros*, incumbidos de proteger a igreja, as viúvas, os órfãos e os pobres; pelos *servos*, que trabalhavam para sustentar os senhores, os que oravam e os que lutavam.

Os *servos* eram os trabalhadores que cultivavam suas pequenas parcelas de terra sem serem proprietários, devendo aos senhores o pagamento de uma série de obrigações e taxas pelo uso da terra. Os senhores feudais sentiam-se no direito de cobrar as taxas, por sentirem-se proprietários das terras e por deterem o poder das armas e o poder de justiça em seus domínios, sendo amparados pela Igreja Católica que oferecia justificativa divina para essas cobranças. Assim, o trabalho era determinado pelas relações de produção, marcadas pela subordinação jurídica da esmagadora maioria da população camponesa aos senhores feudais, obrigada que estava a cultivar as reservas senhoriais, além de entregar parte da produção realizada na parcela de terra a que tinha direito de uso. Nesse período, a maioria da população vivia no campo, mas a população que vivia nas cidades tinha uma organização de trabalho baseada na propriedade corporativa dos ofícios, isto é, dos trabalhos dos artesãos de forma individual. Marx (1986, p. 117-118) explica, que:

[...] a principal forma de propriedade durante a época feudal era por um lado a propriedade da terra, com o trabalho servil ligado a ela e, por outro lado, o trabalho individual com pequeno capital dirigindo o trabalho dos jomaleiros. A organização de ambos era determinada pelas restritas condições da produção – o cultivo da terra em pequena escala e primitivo, o tipo artesanal de indústria. Havia pouca divisão do trabalho, no apogeu do feudalismo [...].

No entanto, a partir do século XI iniciou-se um novo processo de desenvolvimento econômico – o comércio de longa distância, ligando o Oriente ao Ocidente que visava suprir as necessidades de consumo das elites européias. O aumento da produção de alimentos, na época, contribuiu para o aumento da natalidade e a queda da mortalidade, favorecendo o crescimento populacional, o surgimento de novas cidades e o crescimento das antigas, aumentando de forma considerável a população urbana. Nas cidades que nasceram ou renasceram, a riqueza já não vinha exclusivamente da terra, mas também do comércio e das atividades artesanais. Nesse contexto, os comerciantes e artesãos formavam associações para defender seus interesses e multiplicar os seus meios de produção.

Foi no período compreendido entre os séculos XV e XVIII, conhecido como a Idade Moderna ou como a passagem do feudalismo para o capitalismo, que as instituições feudais foram lentamente se desagregando, sendo substituídas, aos poucos, por novas formas, que constituíram o sistema capitalista, ou seja, mudanças que produziram uma nova visão do homem, do universo e da própria história. Embora de maneira lenta, a partir do século XVI, desenvolveu-se uma nova forma de pensar e de entender o mundo. Os homens buscavam uma maior autonomia diante das regras e valores estabelecidos pela Igreja. A desagregação do mundo medieval foi percebida pelas alterações sofridas no plano econômico, social e político.

Nesse período, a agricultura também sofre grandes transformações, os campos de cultivo tornaram-se áreas de pastoreio para a criação de carneiros, com o objetivo de oferecer matéria-prima para a indústria têxtil. Essa mudança significou a ocupação das terras dos camponeses pela nobreza, gerando grande quantidade de desempregados e mendigos que

migravam para as cidades. Tal situação é descrita de modo bastante claro por Marx (1984, p. 264):

Uma massa de proletários livres como os pássaros foi lançada no mercado de trabalho pela dissolução dos séqüitos feudais. [...] Embora o poder real, ele mesmo um produto do desenvolvimento burguês, em sua luta pela soberania absoluta tenha acelerado violentamente a dissolução desses séqüitos, ele não foi, de modo algum, sua única causa. Foi muito mais, em oposição mais teimosa à realeza e ao Parlamento, o grande senhor feudal quem criou um proletariado incomparavelmente maior mediante expulsão violenta do campesinato da base fundiária, sobre a qual possuía o mesmo título jurídico feudal que ele, e usurpação de sua terra comunal [...].

Os deslocamentos dos camponeses para as cidades foram consequência da expropriação de trabalhadores que perderam seus meios de subsistência e de produção e transformados em levas de proletários que chegavam às cidades fugidos do campo e que, não conseguindo participar das associações de mercadores, realizavam trabalhos por jornada, isto é, trabalhavam submetidos às ordens das Corporações de Ofício¹.

Marx e Engels (2002, p. 66) descrevem no seu capítulo sobre O Sistema das Corporações em *A ideologia alemã*:

A plebe destas cidades ficou privada de todo poder pelo fato de se compor de indivíduos estranhos entre si e que haviam chegado isoladamente, os quais, sem organização, se contrapunham a um poder organizado, equipado para a guerra, que os vigiava zelosamente [...].

¹ As corporações eram formadas por oficinas artesanais numa mesma cidade e de um mesmo ramo de produção, cuja finalidade era impedir a concorrência entre os artesãos locais ou de outras cidades, adequando a produção ao consumo local, evitando, assim, problemas de estocagem e controlando os preços.

A divisão do trabalho, no período dos sistemas de corporações, ainda não era significativo devido ao pouco intercâmbio comercial que havia entre as cidades e as necessidades das pessoas eram limitadas.

Somente com o alargamento do comércio pelos comerciantes, que ultrapassaram seus limites geográficos e passaram a estabelecer o intercâmbio de diferentes produtos entre as comunidades, é que surge a manufatura e dá origem a uma nova divisão de produção, favorecendo a ocupação dos camponeses feudais que, até então, vinham fugindo para as cidades, mas eram rejeitados pelas corporações.

Lentamente, década após década, o comércio foi crescendo e deu origem a uma nova classe social – a burguesia, assim explicada por Marx e Engels (1990, p. 67): “Dos servos da Idade Média nasceram os moradores dos burgos (*Pfahlburger*) das primeiras cidades; deles saíram os primeiros elementos da burguesia (*Bourgeoisie*)” que, na época medieval, era composta por homens que viviam nas cidades e se dedicavam, basicamente, ao comércio e às atividades bancárias. Essas atividades enriqueceram os burgueses que, diferente do senhor feudal que acumulava terras, passaram a acumular muito capital. Neste ponto, faz-se necessário destacar outras questões abordadas por Marx e Engels (1990, p. 67), dentre elas a de que “a moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal, não eliminou os antagonismos entre as classes. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas”.

A Europa assistiu à desintegração do feudalismo, devorado pelas grandes guerras feudais, e ao renascimento do comércio, que culminou com as grandes navegações do século XV,

fortalecendo a burguesia comercial e a expansão marítima dos países europeus, permitindo o desenvolvimento de Portugal, Espanha, Holanda, França e Inglaterra. Mas o século XVII foi decisivo para a Inglaterra que havia vencido a corrida pelo domínio do mercado mundial contra outras potências européias. Nessa época, a população inglesa era estimada entre quatro a seis milhões de habitantes, com maior concentração na área rural, embora as cidades estivessem crescendo devido ao desenvolvimento do comércio e das manufaturas e às transformações que ocorriam na agricultura. Segundo Marx, nascia, nesse período, a manufatura têxtil e, com ela, a procura pelos produtos manufaturados, desenvolvendo uma divisão do trabalho muito mais extensa.

Esta procura, que cresceu mais do que as forças de produção, foi a força motora que deu origem ao terceiro período da propriedade privada desde a Idade Média com a criação da grande indústria – a aplicação de forças elementares para fins industriais, a maquinaria e a mais extensa divisão do trabalho. (2002, p. 77)

Este processo favoreceu o desenvolvimento do capitalismo que compreendia os meios de produção como a terra, indústria e matérias-primas como sendo propriedade privada de uma classe social – a burguesia; o trabalho dominante era o da manufatura e do assalariado; a economia era a do mercado e a maioria dos produtos transformava-se em mercadoria; empregava-se, predominantemente, a energia mecânica na produção que caracterizava a extensa divisão do trabalho para que cada trabalhador participasse de apenas uma parte do produto final, com o objetivo de produzir mais em menos tempo. O crescimento da classe burguesa revolucionou todo o processo de produção e das relações sociais, rompendo com as inúmeras formas de liberdade já conquistadas pelo homem.

Nesse momento, rompem-se todas as relações de trabalho anteriormente construídas pela sociedade e trava-se a luta diária do mundo capitalista, fragmentando, dia após dia, toda e qualquer forma de trabalho, submetendo o trabalhador à nova ordem do capital.

Hobsbawm (1986, p. 46) sintetiza as causas que favoreceram o capitalismo ao escrever que:

Para Marx, a conjunção de três fenômenos é necessária para explicar o desenvolvimento do capitalismo a partir do feudalismo: primeiro, como vimos, uma estrutura social agrária que possibilite a “libertação” dos camponeses, num certo momento; segundo, o desenvolvimento dos ofícios urbanos geradores da produção de mercadorias especializadas, independente, não-agrícola, sob a estrutura gremial; e, terceiro, a acumulação de riqueza monetária derivada do comércio e da usura.

No século XVII, a manufatura dominava o modo de produção capitalista, mas, com o intercâmbio dos diferentes produtos, o aumento pela procura das mercadorias passa a ser maior do que o estoque disponível, exigindo maior produção em menos tempo. Como a manufatura não podia atender à demanda do mercado, tornando-se insuficiente Marx e Engels (1990, p. 67) descrevem as mudanças ocorridas no processo produtivo: “Em consequência, o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. O lugar da manufatura foi ocupado pela grande indústria moderna; o estamento médio industrial cedeu o lugar aos industriais milionários, aos chefes de exércitos industriais inteiros, aos burgueses modernos”. A própria manufatura produziu as máquinas para as indústrias que utilizavam a energia mecânica, vapor, eletricidade ou motor à explosão. Essa nova forma de produzir trouxe mudanças sociais e econômicas, como o surgimento da classe operária e a ampliação da economia de mercado. Os produtos mecanizados tornara-se mais baratos que os fabricados manualmente, contribuindo para falência dos pequenos artesãos. Sem

trabalho, estes homens iam para as filas das grandes indústrias em busca de trabalho, mas estas não conseguiam absorver toda a mão-de-obra e, sem opção, os desempregados transformavam-se em mendigos, ladrões, vadios, prostitutas, que passaram a sofrer as conseqüências das leis repressivas.

Para reafirmar o quanto a burguesia moderna foi impiedosa, Marx e Engels foram perfeitamente conscientes do papel que esta classe desempenhou sobre os trabalhadores:

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento (*Umwalzung*) da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tomadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua oposição na vida, suas relações recíprocas. (1990, p. 69).

Nesse processo de expropriação, o operário vê-se obrigado a vender sua força de trabalho a um capitalista. Durante as horas de trabalho, ele está na fábrica, à disposição do capitalista; fora dela é livre. O pagamento pela venda de sua força de trabalho é o salário. Com o salário que recebe, o trabalhador atende suas necessidades básicas, isto é, quando consegue garantir suas condições mínimas de sobrevivência e de sua família para recuperar suas energias e enfrentar no dia seguinte nova jornada de trabalho. Porém, o salário que recebe, paga apenas uma parte do trabalho que realiza, a outra é apropriada pelo capitalista sob a

forma de mais-valia. Sob o capitalismo, as relações de produção se dão numa relação de dominação e subordinação dentro do processo, no qual o capitalista é o proprietário dos meios de produção e o operário é dono de sua força de trabalho para garantir sua subsistência.

Entre estas duas classes sociais, estabelecem-se as relações sociais de produção, de um lado o capitalista, detentor dos meios de produção, e do outro lado o operário, sendo aquele indivíduo que nada possui, é obrigado a sobreviver da venda de sua força de trabalho. No capitalismo, a força de trabalho se torna uma mercadoria útil, que se pode comprar e vender. É estabelecido assim, um contrato entre o capitalista e o operário, mediante o qual o primeiro compra ou aluga, por um certo tempo, a força de trabalho e, em troca, paga ao operário uma quantia em dinheiro, o salário. Marx desenvolve considerações que ajudam a esclarecer a desigualdade da troca em que, ambos, estabelecem entre si.

O trabalhador não ganha necessariamente quando o capitalista ganha, mas perde forçosamente com ele. Assim, o trabalhador não ganha se o capitalista consegue manter o preço corrente acima do preço natural por meio de um segredo industrial ou comercial, de um monopólio ou da situação favorável da sua propriedade. Além do mais, os preços do trabalho são muito mais constantes que os preços dos meios de subsistência. Muitas vezes, variam contrariamente. Num ano caro, os salários descem, devido à queda na procura, mas sobem em virtude do aumento no preço de fornecimento. Assim, se equilibram. De qualquer modo, muitos trabalhadores estão sem pão. Em anos baratos, os salários sobem por causa da intensificação da procura e descem em razão dos baixos preços de fornecimento; assim se equilibram. (2003, p. 66-67)

Em outra abordagem, feita por Marx, sobre salário, preço e lucro, ele utiliza a expressão “valor ou preço do trabalho” ao discutir o salário pago pelo capitalista ao trabalhador:

Vimos que, na realidade, esse valor nada mais é que o valor da força de trabalho, medido pelos valores das mercadorias necessárias à sua manutenção. Mas como o operário só recebe o seu salário depois de realizar o seu trabalho e como, além disso, sabe que o que entrega realmente ao capitalista é o seu trabalho, ele necessariamente imagina que o valor ou preço de sua força de trabalho é o preço ou valor do seu próprio trabalho [...]. essa falsa aparência distingue o trabalho assalariado das outras formas históricas do trabalho. Dentro do sistema de trabalho assalariado, até o trabalho não remunerado parece trabalho pago. (2004, p. 92-93).

O salário é o valor da força de trabalho, considerada como mercadoria. Como força de trabalho não é coisa, mas uma capacidade, inseparável do corpo do operário, o salário deve corresponder à quantia que permita ao operário alimentar-se, vestir-se, cuidar dos filhos, recuperar as energias e estar de volta ao serviço no dia seguinte. O salário deve, dessa forma, garantir a reprodução das condições de subsistência do trabalhador e de sua família.

Mas não é bem isso o que acontece. Marx demonstra em seus estudos que a exploração do trabalhador pelo capitalista gera para este o lucro, isto é, o capitalista se apropria de uma parte do trabalho realizado pelo trabalhador e que não é pago e nem é percebido pelo trabalhador. Isso ocorre porque o trabalhador é colocado em um estado de alienação sobre o seu processo de trabalho e do destino da produção que realizou, não é o trabalhador que decide o que vai fazer com o produto do seu trabalho, este é de inteira propriedade do dono do capital. Assim, a mercadoria e a mais-valia só podem ser compreendidas como o produto das relações de produção da sociedade capitalista.

A sociedade capitalista, ao produzir os seus produtos como mercadoria ao mesmo tempo em que produz a mais-valia, produz também as contradições sociais entre as classes que estão em luta permanente. A história do homem é, segundo Marx, a história da luta de

classes, da luta constante entre interesses opostos em todos os tempos, desde o surgimento da propriedade privada.

Ao tratar da história do capitalismo, Braverman (1987) diz que essa forma de produção capitalista teve seu princípio inovador na divisão manufatureira do trabalho e que se tornou, também, o princípio da produção industrial. No entanto, na indústria capitalista, a divisão do trabalho generalizou-se, subdividindo e sistematizando o trabalho em operações limitadas.

No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, [...]. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, [...]. Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a *sociedade*, a divisão parcelada do trabalho subdivide o *homem*, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1987, p. 72, grifos do autor).

Fica evidente que a divisão social do trabalho é bastante forte e não é mais o trabalhador que emprega os meios de produção, mas o inverso, são os meios de produção que empregam o trabalhador pela dominação e subordinação do capital centrado na mão do proprietário que, desta forma, acumula o capital e, conseqüentemente, vai aumentando a divisão do trabalho. Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, explicam que a divisão do trabalho subordina os indivíduos e os coloca na mais completa dependência uns dos outros.

Dizem eles:

Pela divisão do trabalho está dada, logo de início, a divisão também das *condições* de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e com ela a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários, e com ela a fragmentação entre o capital e o trabalho, e as diferentes formas da própria propriedade, e quanto mais cresce a acumulação, tanto mais agudamente se desenvolve também esta fragmentação. O próprio trabalho só pode existir sob a premissa desta fragmentação (2002, p. 95).

A divisão do trabalho agrava-se com a industrialização e pela busca incessante do lucro pelo capitalista. Segundo Marx (2003, p. 83), ele extrai o lucro da divisão do trabalho de dois modos: “Primeiramente, a partir da divisão do trabalho; depois, a partir da participação crescente que o trabalho humano tem relativamente ao produto natural. Quanto maior a contribuição humana numa mercadoria, maior será o lucro do capital ocioso”.

A história demonstra que, desde o século XVI, a Inglaterra passava por grandes transformações no campo econômico e social. Os séculos XVIII e XIX são marcados pela existência de máquinas movidas apenas pela energia a vapor, mas mesmo assim, ainda de forma muito rudimentar, exigia centenas de operários que eram extremamente explorados, trabalhando cerca de dezesseis a dezoito horas diárias. As grandes alterações industriais só ocorreram a partir da metade do século XIX, quando a eletricidade e os derivados de petróleo passaram a ser mais utilizados do que o vapor. A situação dos trabalhadores também se modificou um pouco e iniciou-se a organização dos sindicatos. A partir da Segunda Guerra Mundial, já se pode dizer que a industrialização está estabelecendo as bases para a sua terceira fase, ou seja, o desenvolvimento da informática e da robótica, possibilitando a automação quase total do processo produtivo. No entanto, todo esse aperfeiçoamento no modo de produzir mercadorias, gerou um aparente progresso social

criando muitos problemas para a classe assalariada. Atualmente o mundo capitalista passa por uma grande crise econômica, provocando o desemprego em larga escala, que deriva das tecnologias e da nova organização de trabalho nas empresas. As inovações tecnológicas reduzem o número de trabalhadores e acelera a taxa de desempregados.

1.2 O TRABALHO ALIENADO

Toda análise e interpretação de dados exigem uma reconstituição teórica que explicita o objeto de estudo. Neste caso, a base teórica está sustentada pelo conceito de alienação, explicitado na teoria marxista, que, segundo Mészáros (1981, p. 17), é entendido como o “[...] estranhamento do homem em relação à *natureza* e a *si mesmo*, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre *homem-humanidade* e *homem e homem*, de outro”. Marx, nos *Manuscritos* (2003, p.120), explicita como o conceito de trabalho alienado foi construído.

Indubitavelmente, adquirimos o conceito de trabalho alienado (de vida privada) a partir da economia política, como resultado da análise do *movimento da propriedade privada*. [...] embora a propriedade privada apareça como o fundamento, a causa do trabalho alienado, constitui antes a consequência deste último, da mesma maneira que os deuses são *essencialmente*, não a causa, mas o produto dos absurdos da inteligência humana [...]. (grifos do autor).

O trabalho alienado faz com que o trabalhador não se reconheça autor e por consequência se desumaniza nas suas relações de trabalho. Qualquer trabalho que não se constitua como atividade vital se configura, então, como trabalho alienado. Expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. Alienado frente ao produto

de seu trabalho e frente ao próprio ato de produção da vida material, o ser social torna-se um ser estranho frente a ele mesmo. Em síntese, Marx defende que o trabalho é uma atividade central na história humana e ele é processo de sociabilidade e de emancipação do homem.

No entanto, faz-se necessário aprofundar a compreensão do conceito de alienação, sob a perspectiva da economia que Marx desenvolveu nos *Mamuscritos*, em quatro aspectos.

a) *a alienação do trabalhador e sua relação com os produtos do trabalho* – Neste aspecto, segundo Marx (2003), o trabalho transforma não somente os produtos em mercadorias, mas o próprio trabalhador, que vai empobrecendo apesar de produzir muita riqueza. Desta forma, o produto do trabalho torna-se, para ele, um ser *estranho*, uma coisa física, um objeto.

A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação, que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, do capital [...] A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica.(p. 112, grifos do autor).

b) *a alienação do trabalhador no processo da produção* – Aqui, Marx (2003) aponta que, se o produto do trabalho é alienado ao trabalhador, conseqüentemente, durante o processo da produção, esta alienação está presente. Por ser um trabalho estranho ao homem, ele é externo, realizado somente para satisfazer suas necessidades.

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. [...] Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. [...] O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio. (p. 114, grifo do autor).

- c) *a alienação do trabalhador enquanto ser genérico* – Para Marx, o homem é um ser genérico enquanto ser vivo, universal e livre que vive da natureza e se inter-relaciona com ela para sobreviver, por isto, “afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza” (2003, p.116.)

Fica evidente que, se o trabalho aliena o homem, também aliena a natureza e, se o homem é parte da natureza, então, o homem está alienado de si mesmo. Nesse aspecto, Marx faz uma comparação entre homem e o animal. Enquanto o primeiro tem uma vida produtiva, livre, consciente e lúcida que lhe garante o caráter genérico, o segundo também produz, “[...] mas só produz o que é absolutamente necessário para si ou para os seus filhotes; produz apenas numa só direção [...]” (2003, p.117). Por ser capaz de transformar, construir, reproduzir, modificar, o homem é um ser genérico e isto lhe constitui uma vida genérica ativa.

No entanto, Marx diz que:

Na medida em que o trabalho alienado tira do homem o elemento da sua produção, rouba-lhe do mesmo modo a sua vida *genérica*, a sua objetividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, então lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico. (p. 117, grifo do autor).

d) *a alienação do homem em relação ao homem* – Este aspecto está implícito nos três primeiros conforme palavras do próprio Marx.

O que se constata na relação do homem com o seu trabalho, com o produto do seu trabalho e consigo mesmo, constata-se também com a relação do homem com os outros homens, bem como com o trabalho e com o objeto do trabalho dos outros homens. (p. 118).

Neste sentido, Marx considera que a alienação do homem consigo mesmo reproduz-se quando ele passa a relacionar-se com os outros homens. Assim, seu trabalho torna-se alienado porque olha para os outros homens “[...] segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara” (p. 118).

Nesta breve descrição teórica, buscou-se evidenciar que o conceito de alienação, aqui descrito, foi construído a partir de uma análise da totalidade, isto é, da teorização da realidade concreta em grau mais elevado de compreensão. De acordo com Cury (1992, p. 35), “a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples, pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições”. Além disto, é um conceito histórico concreto e determinado, por estar intimamente ligado aos acontecimentos e circunstâncias que se manifestam na vida do homem e nas relações sociais de produção.

Essa relação do trabalhador com o trabalho, em que o produto lhe é estranho e o torna alienado, é questionada por Marx (2003, p. 118), “Se a minha própria atividade não me diz respeito, se é uma atividade alheia, coagida, a quem pertencerá, então?”.

O próprio Marx (2003, p. 119) responde:

O ser *estranho*, a quem pertence o trabalho e o produto do trabalho, a cujo serviço está o trabalho e a cuja posse se destina o produto do trabalho, só pode ser o próprio *homem*. Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, se a ele se contrapõe como poder estranho, isto só é possível porque o produto do trabalho *pertence a outro homem distinto do trabalhador* [...]. (grifos do autor).

Esse outro homem a quem pertence o produto do trabalho é o capitalista, dono e senhor da propriedade privada confirmada por Marx (2003, p. 120)

A relação do trabalhador com o trabalho acarreta a relação do capitalista (ou seja o nome que ao senhor do trabalho se quiser dar) também com o trabalho. A *propriedade privada* constitui, assim, o produto, o resultado, a consequência necessária do *trabalho alienado*, da relação externa do trabalhador com a natureza e com si mesmo (grifos do autor).

Sendo assim, a propriedade privada que parecia ser o fundamento do trabalho alienado passa a ser a consequência e o produto desse trabalho, ao mesmo tempo em que se torna o meio pelo qual o trabalho se aliena. De acordo com Mészáros (1981, p.131)

Marx indicou o *trabalho alienado* como a conexão essencial entre a totalidade da alienação e o sistema monetário. A propriedade privada é considerada apenas como o produto, a consequência necessária do trabalho alienado, isto é, “da relação externa entre o trabalhador e a

natureza, entre o trabalhador e ele mesmo”. Essa conclusão é formulada com base no argumento de que o trabalhador não poderia se defrontar com o produto de sua própria atividade como um estranho se não se estivesse alienando de si mesmo no próprio *ato da produção*. A atividade não pode ser uma atividade inalienada, se seu produto é a alienação; pois o produto nada mais é do que o resultado da atividade, da produção (grifos do autor).

Essa é a base da alienação econômica do homem sob o capital. Com base nesse princípio, o homem, uma vez alienado, separado e mutilado, só poderá recuperar sua condição humana pela crítica radical do sistema econômico, que o excluiu da participação efetiva na vida social. Essa crítica radical só se efetiva na práxis, que é a ação do homem de forma consciente e transformadora.

2 O PROFESSOR ENQUANTO TRABALHADOR E SEU PROCESSO DE ALIENAÇÃO

Até agora procurou-se compreender a divisão do trabalho no mundo capitalista e a alienação do trabalhador, mas Marx e Engels também evidenciam a divisão do trabalho com base em outros dois aspectos: o trabalho material e o trabalho intelectual . Segundo eles, isso acontece quando existe a separação da cidade e do campo:

Aqui se revelou primeiro a divisão da população em duas grandes classes, a qual assenta diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção. A cidade é já a realidade da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, da necessidade, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão. O antagonismo entre a cidade e campo só pode existir no quadro da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subordinação do indivíduo à divisão do trabalho, a uma atividade determinada que lhe é imposta, uma subordinação que de um faz um animal limitado da cidade, do outro um animal limitado do campo, e que dia a dia de novo produz o antagonismo dos interesses de ambos. [...] (2002, p. 64).

Esse antagonismo entre a cidade e o campo tem que ser tomado, na mesma proporção, entre o capitalista e o trabalhador. O trabalhador tem que vender sua força de trabalho ao proprietário para adquirir os meios de subsistência para manter sua vida e o proprietário compra esta força de trabalho para consumi-la na produção de mercadorias. No modo de produção capitalista, a maneira como a divisão social do trabalho está organizada, condiciona o trabalhador a se conformar, apenas, com o que lhe é necessário para viver. Seu trabalho é parcial, mecânico, sem independência e forçado a opor-se às forças

intelectuais, separando suas atividades do conhecimento científico, eliminando, gradativamente, suas forças produtivas individuais.

Neste aspecto, Duarte (2001, p. 45) considera que:

Quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais ele estiver inserido em relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tomando sua produção como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano. Mas, mesmo assim, não deixa de existir esse processo de reprodução e, com ele, alguma forma de apropriação de meios materiais e não-materiais necessários à execução do trabalho.

Enquanto o trabalhador é expropriado da sua própria existência, o proprietário aumenta a produção e o intercâmbio entre as mercadorias, resultando no acúmulo do capital individual. Essa contradição entre as forças produtivas e a forma de intercâmbio gera no trabalhador um desenvolvimento apenas unilateral, subordinando todo seu conhecimento, compreensão e vontades às ordens do capital.

Manacorda analisa as implicações que a Revolução Industrial trouxe para a instrução, retomando desde a entrada do proletário na fábrica e seu processo de expropriação pelo capitalista até o momento em que se faz necessária a escolarização para as massas operárias.

Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho; esta pertence a outros e não lhe serve para mais nada e com ela perdeu, apesar de tê-lo defendido até o fim, aquele treinamento teórico-prático que, anteriormente, o levava ao domínio de todas as suas capacidades produtivas: o aprendizado. [...] esse aprendizado já chegou ao

seu fim. O que estará no lugar dele? Inicialmente nada: os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na fábrica só adquirem ignorância. Em seguida, a evolução da “moderníssima ciência da tecnologia” leva a uma substituição cada vez mais rápida dos instrumentos e dos processos produtivos e, portanto, impõe-se o problema de que as massas operárias não se fossilizem nas operações repetitivas das máquinas obsoletas, mas que estejam disponíveis às mudanças tecnológicas, de modo que não se deva sempre recorrer a novos exércitos de trabalhadores mantidos de reserva: isto seria um grande desperdício de forças produtivas. Em vista disso, filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica: em outros termos, o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional, que será o tema dominante da pedagogia moderna. Tentam-se, então, duas vias diferentes: ou reproduzir na fábrica os métodos “platônicos” da aprendizagem artesanal, a observação e a imitação, ou derramar no velho odre da escola desinteressada o vinho novo dos conhecimentos profissionais, criando várias escolas não só *sermocinales*, mas *reales*, isto é, de coisas, de ciências naturais: em suma, escolas científicas, técnicas e profissionais. (1992, p. 271-272).

Neste contexto teórico, o objetivo é analisar se o trabalho educativo, diante do trabalho social existente, é trabalho material ou trabalho intelectual. É possível dizer que o trabalho do professor é influenciado por estes dois processos: o intelectual e o não-intelectual. Essa afirmação, entretanto, deve ser entendida com base nas contribuições de Gramsci que aponta como erro metodológico a tentativa de separar o trabalho material do trabalho intelectual. Ele entende que, para distingui-los, faz-se necessário:

[...] buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. [...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora. [...] Todos os homens são intelectuais... [...] porque não existem não intelectuais. [...] Em suma, todo homem, fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar”. (1991, p. 7-8).

No caso específico do trabalho educativo, é importante atentar que ele está submetido à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e à alienação, sendo expropriado seu saber da totalidade. A realidade do trabalho docente implica operações tais como: escrever exercícios repetitivos no quadro-negro, dar aulas a cada cinquenta minutos em uma sala de aula, ensinar somente os conteúdos da sua disciplina sem se preocupar em estabelecer relações com as demais matérias, chamar constantemente a atenção dos alunos que não demonstram interesse para estudar, preencher documentos burocráticos para o sistema educacional – que lhe toma tempo precioso de estudos –, atender outros programas sociais – como campanhas de saúde. Tudo isso durante o pouco tempo que tem para ensinar os conteúdos.

Na visão de Duarte, a alienação no trabalho educativo diferencia-se de outros tipos de trabalho. Ele entende que, em outros tipos de trabalho, o produto pode não ser prejudicado pela alienação do trabalhador², mas no trabalho do educador isso não ocorre.

Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas³ da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social. (2001, p. 56)

² “O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano [...]” (DUARTE, 2001, p. 56)

³ O autor considera que as atividades cotidianas são aquelas voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo e indiretamente para a reprodução da sociedade, e que as atividades não cotidianas fazem o processo inverso, ou seja, contribuem diretamente para a reprodução da sociedade e indiretamente para a reprodução do indivíduo.

A predominância dessa prática profissional faz com que o pensamento intelectual do professor seja eliminado progressivamente e substituído pela execução repetitiva das funções e pela engrenagem do sistema. Seu trabalho está cada dia mais dividido em partes e quanto mais esta divisão se desenvolve, menor é a tarefa atribuída a ele. Ele torna-se um especialista da disciplina que leciona e não estabelece relações ou mediações com a realidade social e nem com as demais disciplinas. Esse professor cumpre, normalmente 40 horas semanais, uma jornada de trabalho extensiva, pelo fato de ser um educador, um profissional que lida com o ensino e a formação das crianças e dos jovens estudantes. Para cumprir a jornada de trabalho, o professor tem que fazer tudo programado e rapidamente e o conhecimento é tratado como uma mercadoria para a qual dever haver qualidade e economia no tempo de sua aquisição. Sobre a questão da jornada de trabalho, Marx (1983, p. 211-212) destaca:

[...] a jornada de trabalho compreende diariamente as 24 horas completas, depois de descontar as poucas horas de descanso, sem as quais a força de trabalho fica totalmente impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo – e mesmo no país do sábado santificado – para futilidade! Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por mais-trabalho, o capital atropela não apenas os limites máximos morais, mas também os puramente físicos da jornada de trabalho. Usurpa o tempo para o crescimento, o desenvolvimento e a manutenção sadia do corpo. Rouba o tempo necessário para o consumo de ar puro e luz solar. Escamoteia tempo destinado às refeições para incorporá-lo onde possível ao próprio processo de produção, [...]. Reduz o sono saudável para a concentração, renovação e restauração da força vital a tantas horas de torpor quanto a reanimação de um organismo absolutamente esgotado torna indispensáveis. Em vez da conservação normal da força de trabalho determinar aqui o limite da jornada de trabalho, é, ao contrário, o maior dispêndio possível diário da força de trabalho que determina, por mais penoso e doentamente

violento, o limite do tempo de descanso do trabalhador. O capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho. O que interessa a ele, pura e simplesmente, é um maximum de força de trabalho que uma jornada de trabalho poderá ser feita fluir. Atinge esse objetivo encurtando a duração da força de trabalho, como um agricultor ganancioso que consegue aumentar o rendimento do solo por meio do saqueio da fertilidade do solo.

È desta maneira que o professor subordina-se ao capital, caracterizando um trabalho fragmentado ao passar a “produzir” dentro dos modelos capitalistas. Essa condição de trabalho aliena o educador e o divorcia de si mesmo, a cobrança da produção ou reprodução impede-o, muitas vezes, de criar e inovar sua prática pedagógica.

Considerando que a alienação se desenvolveu a partir da divisão do trabalho, que, conseqüentemente, incluiu a divisão de classes, a que classe pertence o professor? Depois destas análises teóricas, pode-se afirmar que o professor pertence à classe trabalhadora, produzindo para si mesmo o salário que lhe assegura uma quantidade determinada de meios de subsistência. Na sociedade em que se vive, os professores são trabalhadores que devem possuir bons conhecimentos para exercer a profissão; no entanto, para possuir conhecimentos, exige-se investimento de tempo e de dinheiro, o que geralmente não é possível pela sobrecarga de horas trabalhadas e salário insuficiente para buscar novos aprendizados. Assim, “[...] o trabalho se torna não satisfação de uma necessidade, mas apenas o *meio* para satisfação de outras necessidades. A vida do trabalhador se torna, para ele, apenas o meio que lhe permite existir [...]” (SARUP, 1980, p. 109, grifo do autor).

2.1 FATORES INTERVENIENTES NO TRABALHO DOCENTE

A educação, desde seu início, teve como princípio transmitir para as gerações mais jovens os saberes construídos pela humanidade. Nas comunidades primitivas, o saber era comunitário e familiar, mas, com o desenvolvimento social, a família já não era suficiente para transmitir aos jovens todo o conhecimento acumulado. Embora não pretendendo aprofundar as questões históricas sobre a educação, tomou-se como pano de fundo a educação na Grécia para articular reflexões sobre a educação no Ocidente. Apesar de ser impossível precisar a data de nascimento da escola do alfabeto, Manacorda (1992, p. 49) discorre em sua obra que “[...] os testemunhos escritos mais precisos começam a ser encontrados somente no início do século V a. C. [...]”. Mais adiante, o autor descreve que no início deste mesmo século “ [...] já existia uma escola de letras (*grámmata*) ou de bê-á-bá, que é a progenitora direta da nossa escola [...]” (p. 50).

Na era cristã, por volta do século XV, Manacorda (1992, p. 194) constata que “[...] nessa época já se começa a falar de uma instrução útil, e não somente de uma aculturação imposta, também para as classes subalternas e para os produtores”. Novos rumos e novas idéias educacionais são propostas pelas novas classes dirigentes que culminaram com a Reforma Protestante e com a Renascença. De um lado formariam os *gentlemen* e, por outro lado, preocupar-se-iam em preparar as crianças das classes populares para o trabalho, isto é, “[...] para as atividades relacionadas com indústria fundamental do país, a indústria têxtil da lã, doutrinando-as ao mesmo tempo na religião oficial [...]”. (p. 225). Nesse momento, não existia nenhuma preocupação humanitária das classes dirigentes que, se não ignoravam os problemas sociais, também não se preocupavam com eles.

Com o desenvolvimento da economia de mercado e a ascensão da burguesia, surgiu um espírito novo que passou a questionar a religião, os privilégios da nobreza e o direito divino dos reis, ao mesmo tempo em que combatia os monopólios e a intervenção do Estado. Esse novo espírito, chamado de iluminismo, pregava a liberdade comercial e industrial, acreditando que isso desenvolveria o progresso tecnológico e econômico. No campo da educação, Manacorda (1992, p. 236) verifica que:

Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna: de várias maneiras, com diferentes iniciativas e não sem graves recaídas no paternalismo e no assistencialismo, os iluministas, os novos utopistas, os reformadores e os revolucionários deste século tentam concretizar este ideal.

Na segunda metade do século XVIII, assiste-se ao desenvolvimento da indústria e à mudança geral do modo de produção das corporações.

Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção de fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas) [...]. (MANACORDA, 1992, p. 249)

Vê-se acontecer o avanço de uma educação popular de forma institucional que é construída, simultaneamente, com o pensamento moderno. A proposta educacional representava uma concepção de sociedade baseada na produção de mercadorias e serviços, sendo necessário, para isto, uma instituição social que proporcionasse instrução e treinamento adequados a quem dela fizesse uso. Por isso, a escola tornou-se um investimento social inevitável que, progressivamente, invadiu toda a vida social e passou a ser apresentada como um elemento

regulador do crescimento econômico e da organização nacional, passando a ser controlada pelo Estado. Esse fenômeno social que determinava o modo de vida das pessoas envolvidas foi concebido, com a anuência da família, como o espaço ideal para se desenvolver o processo de socialização imposta pela cultura dominante.

Nesse sentido, tomando a educação como um sistema inserido no contexto de uma sociedade dividida em classes, de fato, a escola funciona para ensinar os pensamentos da classe dominante, tornando seus alunos sujeitos resignados e alienados, impedindo-os de conhecer as contradições existentes na sociedade. Enguita (1989, p. 170) compara a situação dos alunos com a do operário. “Assim como o trabalhador assalariado carece de toda capacidade de decidir o que produzir, a criança e o jovem escolarizados carecem da capacidade de decidir o que aprender. O produto de seu trabalho ou, se se preferir, o conteúdo do ensino e da aprendizagem, é determinado por outro [...]”.

No processo de produção e reprodução realizado pelo sistema educacional, Saviani (1991a) discute a problemática do ensino que se desenvolve no interior da escola valendo-se de uma abordagem política. Para isso, deter-se-á na primeira de sua tese enunciada, que trata, especificamente, da pedagogia da essência e da pedagogia da existência, considerada por ele como sendo, respectivamente, a pedagogia tradicional e a pedagogia nova.

A pedagogia da essência decorreu da filosofia da essência, estruturada na antiguidade grega onde o homem, e não o escravo, era identificado como homem livre. Esse processo passou pela Idade Média fazendo um elo entre a essência humana e a criação divina que justificava as diferenças entre os senhores e seus servos. Nesse processo histórico, ao

chegar na modernidade, com a gestação do modo de produção capitalista e a ascensão da burguesia, essa nova classe passa advogar em defesa da igualdade entre os homens. Saviani (1991a, p. 50-52) assim analisa este período:

Sobre essa base da igualdade dos homens, de todos os homens, é que se funda então a liberdade, e é sobre, justamente, a liberdade, que se vai postular a reforma da sociedade[...]. Ora, esse raciocínio não significa outra coisa senão colocar diante da nobreza e do clero a idéia de que as diferenças, os privilégios de que eles usufruíam, não eram naturais e muito menos divinos, mas eram sociais. E enquanto diferenças sociais, configuravam injustiça; enquanto injustiça, não poderiam continuar existindo. Logo, aquela sociedade fundada em senhores e servos não poderia persistir. Ela teria que ser substituída por uma sociedade igualitária. É nesse sentido, então, que a burguesia vai reformar a sociedade, substituindo uma sociedade com base num suposto direito natural por uma sociedade contratual. [...] No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, em meados do século passado, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.

Quanto à pedagogia da existência, Saviani (1991 a, p. 52) descreve que “[...] a história vai evoluindo e com ela a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia [...]”. Diante desta situação, a burguesia, que antes defendia a igualdade dos homens, passa a reagir contra esses direitos.

É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. [...] com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. [...] Com efeito, a

pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios [...] (SAVIANI, 1991a., p. 53).

Essas duas pedagogias, analisadas por Saviani (1991a), produzem resultados no interior da escola por meio dos métodos utilizados no dia-a-dia da sala de aula. O ensino tradicional, centrado no professor, foi desenvolvido mediante o método expositivo, da memorização, da repetição, entre outras atividades. O ensino da Escola Nova, centrado no aluno, passou a desenvolver o método como um processo de pesquisa – levantando problemas, formulando hipóteses, experimentando, etc. Na visão de Saviani, a Escola Nova só trouxe privilégios para os já privilegiados, reafirmando as diferenças de classes, e o povo proletariado continuou sendo educado pelo método tradicional – o método centrado no professor – o que significava um esforço maior por parte do educador ao fazer o aluno aprender, mesmo contra a vontade dele. Neste contexto, Saviani (1991 a, p. 60) afirma “ [...] que a burguesia, ao formular a pedagogia da essência, ao criar os sistemas nacionais de ensino, colocou a escolarização como uma das condições para a consolidação da ordem democrática”. O autor destaca que a consolidação democrática dificilmente ocorreria para todos, por outro lado, professores que não abriram mão de sua autoridade ao ensinar o aluno conseguiam fazê-lo ascender a um nível elevado de aprendizagem.

Ocorre que a história vai cruzando o tempo e o espaço escolar continua recebendo todas as interferências externas, ou seja, as mudanças que marcam a vida diária dos indivíduos marcam também o cotidiano escolar e, conseqüentemente, a ação pedagógica do professor.

Amparando-se neste pressuposto, o que acontece nas instituições escolares de hoje precisa ser entendido a partir de fatores que interferem diretamente no trabalho docente:

- o professor trabalha de forma fragmentada, perdendo a autonomia, o conhecimento do todo e fica incapaz de trabalhar independentemente do capital;
- a atomização do trabalho pedagógico inibe as forças intelectuais do professor, já que a produção intelectual, o conhecimento, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora;
- a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade;
- a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras; transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo;
- a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida. Quando o sistema exige mudanças de concepções, de metodologias – e isto ocorre, quase sempre, a cada mudança de governo – do educador exige-se a mudança de sua prática pedagógica e o cumprimento da nova ordem estabelecida.

Todos estes fatores e muitos outros que, aqui, não foi possível registrar contribuem para converter a prática docente em um trabalho em que o professor não se sente autor. Isto envolve o professor no círculo vicioso do cotidiano escolar e no processo de massificação. “Ele é incapaz de ser dono do produto de seu trabalho, e se torna estranho à sua própria

criação, que o enfrenta como algo hostil e alheio” (SARUP, 1980, p. 109). A esse processo de estranhamento Marx (2003, p. 123, grifo do autor) destaca que:

O homem não passa de simples *trabalhador* e, como trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que é para ele *estranho*. Uma vez que o trabalho e o capital são reciprocamente estranhos, relacionando-se apenas entre si de modo externo e acidental, este caráter estranho tem de revelar-se *na realidade*.

Como isto pode revelar-se no trabalho educativo? Nesse caso, a atividade educativa transforma-se numa realidade alienada ao reproduzir a prática social. Como explica Basbaum (1985, p. 67) a educação é a invenção do “outro”, onde “[...] o objetivo dessa educação era o enquadramento do homem no sistema criado da propriedade privada, isto é, o monopólio dos meios de produção [...]”.

No Brasil, sob a ótica das constituintes, encontram-se, na primeira Constituição outorgada em 1824, após a Independência do Brasil da coroa Portuguesa, dois parágrafos do artigo 179, referentes à educação. Sucupira (1996, p. 57) interpreta o primeiro como sendo destinado à instrução pública e popular e o segundo voltado às elites em geral. O parágrafo 32 estabelecia a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e o parágrafo 33 elegia os colégios e universidades como locais onde seriam ensinados os elementos das ciências, letras e belas artes.

Vale lembrar que, nesta época, a cidadania era restrita aos livres e aos libertos, portanto a preocupação do Imperador era o desenvolvimento do ensino para as elites. Desse modo, o direito à educação gratuita para todos os cidadãos não se cumpriu. “A lei de 1827 falhou,

entre outras causas, por falta de professorado qualificado, não atraído pela remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei [...]” (SUCUPIRA, 1996, p. 59).

Com a abdicação de D. Pedro I, os políticos propuseram a reforma da Constituição em vigor, mas, somente em 1834, foi aprovado e incorporado o Ato Adicional à Constituição do Império. Quanto à educação, ela foi descentralizada, cabendo ao Estado a responsabilidade pela educação em geral e, às comunidades locais, a organização e o gerenciamento das escolas primárias. Essa descentralização constituiu-se numa educação precária e passou a preocupar vários Ministros de Estado que passaram a exigir maior atuação do Governo Central, como fator indispensável ao desenvolvimento da educação pública. Apesar de todas as reclamações, apelos e propostas, nada foi feito pelo Governo Central a favor da universalização da educação primária.

Com a instalação da República, em novembro de 1889, o governo provisório precisou reorganizar o país e, no campo educacional, “[...] extinguiu o censitário e impôs o domínio da leitura e da escrita como condição de acesso à participação eleitoral [...]” (CURY, 1996, p. 72). Durante a Constituinte de 1891, a educação foi várias vezes discutida, ficando a instrução primária a cargo de Estados e Municípios e o ensino secundário a cargo do Estado, também poderia ser mantido pela União e pela iniciativa privada. Quanto à gratuidade, ficou assegurada pelo princípio federativo, mas, quanto à obrigatoriedade, não foi aprovada, prevalecendo o princípio liberal “[...] de que a individualidade é uma conquista progressiva do indivíduo que desenvolve progressiva e esforçadamente a sua *virtus*”. (CURY, 1996, p. 78). Se essa Constituinte, por um lado, não ignorou a educação

escolar, por outro fez com que ela partilhasse dos efeitos do liberalismo que excluiu e não democratizou a educação.

Em meio a todo o movimento político, cultural e social da década de 1920, de caráter profundamente nacionalista, o direito à educação destinada à população pobre também é ampliado, o que vai se refletir na Constituição de 1934, em seus Artigos 149 e 150, em que se estabelece, pela primeira vez, em caráter nacional, a educação como direito de todos, garantindo-se o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Assim, de forma pioneira, afirma-se o direito ao ensino primário para adultos, reconhecendo o dever do Estado e o direito do cidadão.

Com o processo de redemocratização do Estado, a Constituição de 1946 reconhece, em seus Artigos 166 e 168, que a educação é direito de todos, que o ensino primário será gratuito e obrigatório para todos e que o ensino oficial posterior ao primário será oferecido para todos os que provarem falta ou insuficiência de recursos.

Em 1948, tem início o debate para a reorganização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B – Lei nº 4.024/61, a primeira lei geral da educação que permitiu a sua descentralização da esfera federal para a estadual, reconhecendo-a como direito de todos e o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos.

Após o golpe militar de março de 1964, várias emendas constitucionais modificaram, profundamente, a Constituição de 1946 e, em 1967, é elaborada uma nova Constituição. Quanto à educação, o executivo nomeia uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto, mas este sofre alterações radicais, pelo Ministro da Justiça e pelo próprio

Presidente da República, antes de ser encaminhado ao Legislativo. O texto final reafirma, em seu Artigo 168, que a educação é direito de todos, mas acrescenta que o ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos nos estabelecimentos oficiais de ensino.

Apesar destas medidas, o índice de analfabetos no país sempre foi preocupante, pois, até a década de 1950, o número de analfabetos era superior ao de alfabetizados, sendo superado a partir da década de 1960. Em 2003, 55⁴ milhões de alunos estavam matriculados na educação básica. Se esses números são significativos, os problemas também, pois, segundo o *Informativo* (BRASIL, 2004, p 9), no ensino fundamental havia 4 milhões de alunos reprovados, 2,8 milhões desistentes e somente 2,8 milhões concluintes. Quanto ao ensino médio, 747 mil alunos foram reprovados, 1,1 milhão abandonaram, sendo aprovados 6,3 milhões e concluintes 1,9 milhão. Esses índices negativos do ensino fundamental e médio têm contribuído para aumentar os alunos da Educação de Jovens e Adultos – uma alternativa principalmente para os jovens que trabalham e que têm necessidade de ingressar no mercado de trabalho.

Desta forma, a educação em massa, isto é, a educação para a classe trabalhadora e produtiva oferece as mesmas oportunidades, as mesmas idéias e pensamentos para que todos os alunos que participam desse processo fiquem, assim, massificados.

⁴ Dados fornecidos pelo *Informativo MEC* – Julho/2004 – nº. 1. “Os estudantes estavam distribuídos em 212 mil escolas, que contavam com quase 2,5 milhões de professores. O ensino fundamental tinha 34,4 milhões de estudantes, seguido pelo ensino médio, com 9,1 milhões. Na creche, estavam 1,2 milhão de crianças e na pré-escola, 5,2 milhões. Na Educação de Jovens e Adultos (supletivo), estudavam 4,4 milhões de pessoas” (BRASIL, 2004, p. 9).

Segundo Manacorda (1991, p. 128), o novo aprendizado apresenta-se:

[...] com duas linhas de fratura: uma “horizontal”, entre os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas de trabalho, e os que naquelas permanecem ulteriormente para adquirir a ciência; a outra, “vertical”, entre os que estudam na escola desinteressada da cultura, e os que estudam na escola profissional da técnica. A tendência atual é o deslocamento para cima da divisão “horizontal”: dos três anos de escolaridade obrigatória de um século atrás passou-se aos oito anos de hoje. É um processo que Marx classificaria como natural e espontâneo, que não deixa de se processar sem contradições e que é determinado mais pelo desenvolvimento objetivo da produção do que pelas exigências da ciência pedagógica.

Outro ponto que tem contribuído para a escola produzir e legitimar os interesses dos grupos dominantes é o currículo, assim analisado por Moreira e Silva (2000, p. 8)

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Mais adiante, os autores retomam essa mesma questão “Na escola considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’ [...]” (p.10).

Sendo assim, o currículo deve adaptar os conteúdos de ensino às estruturas dos programas e dos cursos para atender às novas exigências sociais e contribuir para certas mudanças julgadas desejáveis para a sociedade. Essas mudanças sempre estão a favor de algum grupo que domina e subordina, que organiza e desorganiza um povo. Os educadores que, muitas

vezes, não compreendem a legitimação do poder por meio do currículo, são sempre levados a exercer um controle sobre o que se ensina e sobre a maneira de ensinar.

Geralmente, o currículo é determinado pelos órgãos governamentais, seja ele nacional ou local. Quanto ao currículo nacional Apple, (2000, p. 75-76) considera que:

Um currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes [...]. Assim, muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão, dadas as diferenças de recursos e classe social e segregação racial. Em lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e os “outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes [...].

Numa sociedade complexa como a nossa e marcada pela desigualdade social, um currículo nacional deve começar pelo reconhecimento das diferenças, sejam elas sociais, culturais, econômica e até mesmo política. Apple (2000, p. 77) constata que “[...] é a partir do reconhecimento dessas diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir [...]”

No entanto, quando o reconhecimento dessas diferenças é sepultado de vez e o currículo passa a ser um mecanismo para o controle político no espaço escolar, a individualidade do aluno deixa de existir, todos devem se comportar igualmente, e os professores devem ser capazes de ensinar aquilo que possa transformar seus alunos em “seres pensantes e criativos”, enquadrando-os no sistema vigente, ou seja, ingressá-los no mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente.

Nesse aspecto Enguita (1989, p. 173) considera que:

Além de não poder determinar o objeto de seu trabalho escolar – o conteúdo do ensino –, o aluno carece também de capacidade de decisão sobre seu processo de trabalho – a aprendizagem, a pedagogia, os métodos [...]. Em outras palavras, o que se lhe diz e impõe é que não há outra aprendizagem que a regulada pelo professor [...].

Mesmos os professores que tentam desenvolver uma prática pedagógica partindo dos conhecimentos já construídos pelos alunos acabam esbarrando nas ideologias dos livros didáticos e nas regras estabelecidas pelo sistema. Assim, deixam de cumprir a tarefa que Marx (2002, p. 111), na décima primeira Tese sobre Feuerbach, considera fundamental: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão é *transformá-lo*”.

Como transformar o mundo? Em decorrência da divisão do trabalho, a qualificação do professor fica presa às atividades repetitivas do espaço escolar e, como escreve Kuenzer (1985, p. 40), “[...] necessitando apenas dominar uma tarefa parcial de um processo produtivo completo. [...]. O parcelamento do trabalho que ata o trabalhador a uma única operação durante a vida inteira transforma o seu corpo em órgão especializado dessa operação[...]”. A tarefa diária do professor, especialista na sua disciplina, fica restrita à “[...] execução, sendo expropriado do saber sobre o trabalho e perdendo a característica que o fazia humano: a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo, criá-lo” (p. 47).

Os prejuízos da divisão do trabalho estão também presentes na obra de Mészáros, que faz a crítica a Adam Smith ao evidenciar que este apenas identifica o problema, mas não é capaz de encontrar a saída para solucioná-lo:

[...] Adam Smith, embora fosse um grande defensor do “espírito comercial”, assinalou vigorosamente que a divisão do trabalho é duplamente prejudicial à educação. De um lado, ela empobrece o homem a tal ponto que seria necessário um esforço educacional especial para reparar as coisas. Mas este esforço não está sendo feito. Ao contrário (e esse é o segundo aspecto do impacto negativo do “espírito comercial” sobre a educação), já que a divisão do trabalho simplifica de forma extrema o processo de trabalho, diminui de muito a necessidade de uma educação adequada, em lugar de intensificá-la. Assim, de acordo com as necessidades do sistema de produção dominante, o nível geral de educação não é melhorado, mas piorado [...] (1981, p 263-264).

Mészáros considera Adam Smith um moralista, incapaz de questionar a estrutura econômica do capitalismo, por isso toma a análise que Robert Owen faz do poder do dinheiro sobre o homem. Owen descreve que, quando o homem vê que todos à sua volta, corre atrás da riqueza individual, indiferente ao seu sofrimento e às suas necessidades, este homem endurece seu coração contra seus semelhantes e pode tornar-se um tirano ou um escravo. As relações entre empregado e empregador passam a ser apenas relações de ganhos que cada um pode obter do outro. Mészáros (1981, p. 266) reconhece que: “[...] seria difícil encontrar uma descrição mais adequada de como todas as relações humanas se subordinam à autoridade impessoal do dinheiro e à busca do lucro [...]” .

A busca desenfreada pelo dinheiro aumenta a divisão do trabalho, a produção das mercadorias e, conseqüentemente, o lucro do capitalista. Desta forma, “[...] quanto mais a divisão social do trabalho se aguça, mais unilaterais são as habilidades das quais o

indivíduo se apropria para a realização do trabalho [...]” (DUARTE, 2001, p. 40). O problema, nesse caso, da unilateralidade do trabalho, é a limitação da visão da totalidade, e a mente do trabalhador é encolhida a ponto de ser incapaz de se elevar. Seus conhecimentos são compartimentados e sua relação com a realidade torna-se alienada.

Nesse ponto, pode-se abordar o trabalho docente baseado na “[...] divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”. (KOSIK, 2002, p. 14). Além disso, Kosik, constata que “[...] em pleno contraste com o romântico desprezo pelas ciências naturais e pela técnica, foram justamente a moderna técnica, a cibernética, a física e a biologia que abriram novos caminhos ao desenvolvimento do humanismo e à investigação daquilo que é especificamente humano” (p, 45). Se, por um lado, acrescenta, ainda, o autor, a ciência moderna abriu caminhos, por outro lado, “[...] o positivismo efetuou, no campo da filosofia, uma limpeza em grande estilo, extirpando os resíduos da concepção *teológica* da realidade entendida como hierarquia ordenada segundo os graus de perfeição: e, como um perfeito nivelador, reduziu toda a realidade à realidade física[...]”. (p, 46, grifo do autor).

No entanto, a busca constante para atender às exigências do mercado capitalista fez com que os professores não dessem conta de que a divisão do trabalho contribui para acelerar a crise dos saberes, ou seja, essas condições de trabalho não permitem que o educador se aproprie da totalidade que está à sua volta, ao contrário, o trabalho do educador será sempre parcial e fragmentado. De acordo com essa perspectiva, Marx (2003, p. 68) aponta as seguintes causas:

O acúmulo do capital aumenta a divisão do trabalho e a divisão do trabalho aumenta o número de trabalhadores; mutuamente, o número crescente de trabalhadores aumenta a divisão do trabalho e a divisão crescente do trabalho intensifica a acumulação do capital. Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital, por outro, o trabalhador torna-se mesmo mais inteiramente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, demasiadamente unilateral, automático. Por esse motivo, assim como ele se vê diminuído espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em abdômen, também se torna em progressão mais dependente de todas as oscilações no preço corrente, no emprego do capital e nos caprichos do rico [...].

A essa divisão do trabalho, Marx (2003, p. 118) considera que

A alienação do homem e, além de tudo, a relação em que o homem se encontra consigo mesmo, realiza-se e traduz-se inicialmente na relação do homem com os outros homens. Portanto, na relação do trabalho alienado, cada homem olha os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara.

Paralelamente a este contexto, a desqualificação do professor passa a ser condição para estar a serviço e submetido ao capital. Ao retirar dele as possibilidades de pensar, planejar e criar sua prática docente, o capital expropria-o do saber sobre seu próprio trabalho e de concebê-lo em sua totalidade. “Este aprendizado, pelo seu próprio caráter fragmentário, não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital”. (MARX, 2003, p. 48).

A escola é determinada socialmente e, se ela está inserida numa sociedade capitalista, dividida em classes com interesses opostos, reproduz as desigualdades sociais ao trabalhar a favor das classes e dos grupos que dominam. A forma como trabalha os conteúdos curriculares, tratando os alunos de modo igual e submetendo-os às mesmas formas de

avaliação, às mesmas aulas, às mesmas regras, desconsidera a capacidade individual de cada um e ignora que existem alunos em condições mais favoráveis do que outros.

Todo este processo de submissão e exclusão, desenvolvido nas escolas, não acontece por intermédio de medidas legislativas mas, contínua e gradativamente, a partir de insucessos constantes e cumulativos, que não permitem aos interessados perceber as engrenagens do sistema, pelas quais, pouco a pouco, serão convencidos a desistir de suas ambições e interesses. Pode-se afirmar que tais evidências confirmam que a escola está a serviço da classe dominante, pois à medida que não suporta a pressão da ideologia dominante, ela trabalha de forma autoritária e opressora.

Nessa perspectiva, é necessário analisar o papel da ideologia nas instituições educacionais, que, certamente, está no centro desse processo. Parte-se do princípio de que a educação é um campo favorável para que a classe dominante transmita suas idéias sobre o mundo social e assim reproduza as estruturas já existentes. Moreira e Silva, ao discutir Currículo e Ideologia, compreendem que a ideologia é feita de fragmentos e aproveita-se do senso comum para buscar subsídios na cultura e na sociedade. No campo educacional, “ela está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem” (2000, p. 25). Os autores consideram que a linguagem expressa o conhecimento e, por isso, é um dispositivo que define a realidade produzindo o mundo social e as divisões que organizam e sustentam essas divisões.

Para Chauí (1984, p. 93-94), a ideologia “[...] consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)”.

Esta análise não pode perder de vista que a ideologia representa um conjunto de idéias, de valores e de regras, entre tantas outras representações, mas que indica o que determinados grupos acreditam, valorizam e sentem; por isso, ela sempre responde a uma questão social, que é resultado das práticas sociais dos homens.

Ainda no campo educacional, a ideologia reduz a relação professor-aluno a uma educação mecânica, depositária e de transmissão, que indica uma prática de dominação, de controle, da ausência do diálogo e do exercício da opressão. É da seguinte forma que Freire (2002, p. 57) caracteriza a educação bancária:

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (2002 a., p. 57)

No mundo atual, dominado pela alienação capitalista, o homem, e nele os professores, vivem cheios de angústias, insatisfações, ansiedades, preocupações, provocadas pela “[...] crise estrutural de todo sistema da ‘interiorização’ capitalista [...]” (MÉSZÁROS, 1981, p. 270). A interiorização a que o autor se refere só acontece porque os indivíduos particulares aceitam, nas relações sociais de produção capitalista, as pressões exteriores, ou seja, adotam as regras gerais da sociedade de mercadorias sem questionar suas aspirações.

Assim, aos professores fica cabendo uma prática fragmentada, perdendo-se a dimensão da práxis humana, reduzida a uma concepção mecânica, reprodutora que inibe a criatividade e a reflexão, desconhecendo os homens como seres históricos, alienando-os de suas decisões. Quando a ação docente torna-se somente prática, ela deixa de compreender a realidade que se transforma todos os dias e passa a exercer uma ação centrada no puro fazer.

Para avançar, é necessário que o processo de desqualificação e alienação no trabalho do professor, baseado nos inúmeros fatores descritos neste capítulo, seja questionado de várias maneiras. Para estes questionamentos é indispensável buscar as análises teóricas que tratam da questão aqui debatida. Como foi dito anteriormente, entende-se que o trabalho alienado, de enorme complexidade, teve como ponto de partida, para seu desenvolvimento, a teoria marxista, discutida a partir dos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*.

Neste texto, Marx sustenta que a busca incessante para a obtenção de bens materiais, o ter, faz emergir ao homem uma realidade estranha que ele denomina de propriedade privada.

Do mesmo modo como a *propriedade privada* constitui apenas a expressão sensível do fato de o homem ser para si algo de *objetivo* e se tornar para si um objeto estranho e não-humano, do fato de a sua manifestação da vida ser a sua alienação da vida, de a sua realização ser a sua desrealização, a emergência de uma realidade *estranha*; assim também a eliminação positiva da propriedade privada, ou melhor, apropriação *sensível* da essência e da vida humana, do homem objetivo, das *criações* humanas para e por meio do homem, não deve considerar-se apenas no sentido do *ter*. O homem apropria-se do seu ser unilateral de uma maneira compreensiva, portanto, como homem total. Todas as suas relações *humanas* com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em síntese, todos os órgãos da sua individualidade, como também os órgãos que são diretamente comuns na forma, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento perante o objeto* a apropriação do referido objeto, a apropriação da realidade *humana*. [...] Portanto, *todos* os sentidos físicos e intelectuais foram substituídos pela simples alienação de *todos* os sentidos, pelo sentido do *ter*. O ser humano viu-se forçado a reduzir a esta total miséria a fim de produzir toda a sua riqueza interior. A supressão da propriedade privada constitui, deste modo, a *emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas [...]. (2003, p. 141-142, grifos do autor).

O problema, nesse caso, é que a propriedade privada deu origem à mercadoria, ao dinheiro e ao capital. E é nessa lógica que se acirra o desenvolvimento das contradições entre capital e trabalho em que ambos se produzem simultaneamente. Para superar a propriedade privada, é necessário que o homem se reconheça a si mesmo como ser social, emancipando-se de todos os sentidos como ser humano.

No trabalho docente, não será fácil realizar esta emancipação; afinal a sociedade capitalista está organizada de forma a não permitir uma visão clara do todo, já que todos os sentidos físicos e mentais do homem estão subordinados ao sentido do “ter”. Diante de tal realidade, como superar a alienação? Kosik (2003, p. 24), afirma que somente destruindo a

pseudoconcreticidade⁵ será possível a “[...] criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade [...]”. Isto significa que, para se compreender a realidade - o mundo real, é necessário que o homem compreenda o mundo da práxis humana, isto é, o mundo onde as coisas, as relações e seus significados são considerados produtos do homem social e de sua humanização. Somente pelo pensamento dialético, ou seja, pelo pensamento crítico é que o homem se propõe a compreender as coisas em si e a transformar a realidade. Isso pode ocorrer de maneira sistemática quando o homem for capaz de perguntar como é possível compreender a realidade e desvendar o mundo real.

No entanto, o trabalho cotidiano do professor está condicionado a uma automatização e mecanização que o processo de desalienação, com certeza, terá que realizar uma transformação revolucionária, ou como o próprio Kosik (2003, p. 89) aponta, “[...] para que o homem possa descobrir a verdade da cotidianidade alienada, deve conseguir dela se desligar, liberá-la da familiaridade, exercer sobre ela uma violência [...]”. A violência é explicitada pelo autor como sendo um dos princípios da arte moderna que se encontra na poesia, teatro, artes plásticas e cinema.

Complementando os dados apresentados anteriormente, Mészáros também descreve no capítulo sobre “A alienação e a crise da educação”, as possibilidades de superação da alienação.

Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma “revolução cultural” radical para a sua

⁵“A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária”. (2002, p. 24).

realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições da educação formal. Como já vimos, Marx ressaltou vigorosamente a continuidade ontológica objetiva do desenvolvimento do capital, materializado em todas as formas e instituições de intercâmbio social, e não apenas nas mediações de segunda ordem, diretamente econômica, do capitalismo. É por isso que a tarefa de transcender as relações sociais de produção capitalistas, alienadas, deve ser concebida na estrutura global de uma estratégia educacional socialista. Esta última, porém, não deve ser confundida com nenhuma forma de utopismo educacional. (1981, p. 260-261).

Os professores não podem estar alheios a estas questões, não podem deixar de buscar respostas para as manipulações que vivem no dia a dia, dentro e fora da escola, mediante a força compressora do capital e das ideologias das classes dominantes. São necessárias mudanças, mas mudanças reais, sem desvincular seu papel de educador, isto é, rebelar-se e desafiar, na sua ação cotidiana, a dominação que lhe é imposta pela alienação produzida pela estrutura econômica da sociedade.

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO MUNDO CAPITALISTA E A SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Na atual organização social, Ianni (1986, p. 41) considera que:

[...] o capital industrial, o grande capital, tomou conta da sociedade numa escala surpreendente, invadindo vários momentos e setores da vida do país. [...] Esse monopólio, esse predomínio do capital em grande escala transnacional tomou conta do estado e influenciou amplamente a cultura *latu sensu* e a própria universidade [...].

Partindo do princípio de que os professores são formados pelas universidades e estas, como cita o autor, estão tomadas pelo predomínio do capital, compreende-se que essas

instituições estão destituídas de consciência social crítica, ou seja, os programas de formação do professores estão servindo de instrumento de reprodução social e, por isso, não trabalham no sentido de estimular os educadores a ter uma visão emancipatória da realidade. Essa falta de visão tem distanciado os professores da luta pela democracia e pela justiça social, ao mesmo tempo em que tem fortalecido a formação alienada. Neste contexto, “o professor que perde prestígio como profissional, perde renda e também perde tempo para adquirir cultura e melhorá-la, a fim de ser um cidadão ativo e exigente” (FERNANDES, 1986, p. 30).

A escola e os conhecimentos nela produzidos não são neutros, esta afirmação tem sido defendida por teorias de reprodução social e cultural, tendo como seus representantes Althusser, Bowles & Gintis e Bourdieu. Na leitura de Giroux,(1986), uma teoria complementa a outra, enquanto a teoria da reprodução social baseia-se em três momentos como “[...] 1) a produção de valores que apóiam as relações de produção; 2) o uso da força e da ideologia para sustentar as classes dominantes em todas as esferas importantes de controle; 3) a produção do conhecimento e as habilidades relevantes para formas específicas de trabalho” (p. 110). A teoria da reprodução cultural, acrescenta ele, preocupa-se “[...] com a questão de como as sociedades capitalistas são capazes de se repetir e reproduzir [...] como a cultura escolar é produzida, selecionada e legitimada [...]” (p. 120). Essas teorias analisaram, de forma radical, as pedagogias escolares. A primeira afirmou “[...] que as escolas nas sociedades capitalistas tornaram-se a instituição dominante na subjugação ideológica da força de trabalho, pois são as escolas que ensinam as habilidades e o *“know-how”* que constituem a subjetividade das gerações futuras de trabalhadores [...]” (ALTHUSSER apud GIROUX, 1986, p. 111). Pautado na concepção de Bourdieu, Giroux

(1986, p. 121) compreende que “a educação é vista como uma importante força social e política no processo de reprodução de classe, pois, ao aparecer como uma ‘transmissora’ neutra dos benefícios de uma cultura valorizada, as escolas são capazes de promover a desigualdade em nome da justiça e da objetividade[...]” .

Na análise dessas teorias, Giroux observou que as teorias de Althusser, Bowles & Gintis submetem a ação humana a um modelo passivo e de dominação “[...] ignorando as contradições e formas de resistência que também caracterizam os espaços sociais como a escola e o local de trabalho [...]” (1986, p. 119); e que a teoria de Bourdieu também submete as escolas às ideologias dominantes, sem considerar que “[...] as escolas não são simplesmente instituições estáticas que reproduzem a ideologia dominante, elas são também agentes ativos em sua construção [...]” (p. 125).

Sem a ilusão de que a escola mudaria a sociedade, marcada pelas desigualdades sociais próprias do capitalismo, pode-se fazer dela um instrumento que contribua para a transformação da realidade, desde que exista, no trabalho educativo, a vontade de transformar. Para tanto, não basta uma ação pedagógica competente, é preciso muito mais que isso é preciso uma práxis revolucionária, assinalada por Marx (2003, p. 108) na terceira *Tese sobre Feuerbach*:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Daí que ela tenha de cindir a sociedade em duas partes – uma das quais fica elevada acima dela. A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária* (grifos do autor).

Esta afirmação é confirmada por Vásquez (19--., p. 313) ao identificar a práxis revolucionária como uma práxis reflexiva, estabelecendo que para este tipo de atividade é exigido do proletariado uma elevada consciência da práxis e esta consciência não é dada, mas construída na luta de classe. “A consciência de classe tem que ser inculcada no proletariado, já que este não pode ascender a ela por seus próprios meios, ao longo de uma práxis espontânea” (p. 294). O próprio autor pergunta: “[...] *quem* introduz essa consciência que é indispensável para passar de uma práxis espontânea – e, inquestionavelmente, limitada ou inoperante – a uma práxis reflexiva, revolucionária? (p. 295). Ele aponta duas possibilidades: primeiro, seria elaborar uma teoria revolucionária do proletariado, caso este ainda não tenha uma consciência de classe, e, segundo, se já existir essa consciência de classe, seria inculcar a consciência socialista de forma ampla e permanente, porque não acredita que uma classe operária exerça uma práxis revolucionária espontaneamente, uma vez que a consciência dessa classe estaria “[...] ocupada pela ideologia da burguesia.” (p. 296). A tarefa de inculcação só poderá ocorrer se for consciente e organizada.

Neste sentido, compreende-se que a práxis consiste em destacar os elementos de contradição, possibilitando a compreensão das coisas e da realidade, porque “[...] não há revolução com *verbalismo*, nem tampouco com *ativismo*, mas com *práxis*, portanto, com *reflexão* e *ação* incidindo sobre as estruturas a serem transformadas [...]”(FREIRE, 2002 a, p. 122, grifos do autor).

Nesse contexto teórico, é importante apoiar-se na análise que Kosik (2002, p. 222) faz sobre a práxis:

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

É importante compreender que a práxis não é exterior ao homem, mas está contida na realidade vivida por ele todos os dias. É na práxis que o homem se abre para a realidade em geral, compreendendo-a na sua totalidade.

A compreensão das coisas e do seu ser, do mundo nos fenômenos particulares e na totalidade, é possível para o homem na base da abertura que eclode na *práxis*. Na *práxis* e baseado na *práxis*, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade [...] (KOSIK, 2002, p. 227, grifos do autor).

Se a escola que se quer deve refletir sobre a realidade e as relações dos homens com o mundo, a práxis tem que ser a mediadora para a compreensão de que o homem é parte dessa realidade e dessa totalidade como ser finito, sendo parte das forças produtivas e das condições de produção da sociedade.

O trabalho docente não pode estar alheio a estas dimensões, se deve ter mudanças, o professor tem que realizá-las dentro e fora da escola, no seu papel de educador e de revolucionário. Para isso, é necessário que haja um trabalho educativo que, para Saviani (1991b, p. 21), é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]”. E uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, é romper com a ignorância do saber e lutar pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS EMPÍRICOS

Esta pesquisa teve seu início no ano letivo de 2003. O espaço e os sujeitos que dela participaram pertenciam a uma escola pública do Paraná, localizada na cidade de Maringá. Nesse período, foram organizados grupos de estudos com os professores da escola. Estes estudos se estenderam durante todo o ano letivo e, no final, foram colhidos depoimentos dos professores através de uma entrevista semi-estruturada. Os depoimentos orais das entrevistas foram registrados em fichas individuais e analisados com base no quadro explicativo inserido no *Apêndice*.

Durante os encontros, foram registradas as principais reflexões dos grupos. Tais reflexões eram resultados de questionamentos levantados tanto pela pesquisadora como pelos participantes.

Este procedimento investigativo é característica da pesquisa participante que compreende o estudo, pela observação direta, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, seus pensamentos e comportamentos humanos manifestos em sua rotina diária. A maior preocupação era obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que o grupo de professores fazia na sua prática pedagógica. Numa perspectiva dialética, há interesse na compreensão da totalidade do problema e não simplesmente no tratamento isolado de uma parte do mesmo, observando o movimento histórico vivenciado por eles num determinado espaço de tempo. Registrou-se em um caderno o conteúdo significativo

das discussões que surgiram no grupo e, também, as observações diárias do trabalho docente que proporcionaram a elaboração das questões da entrevista.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO EM GRUPOS

Os participantes da pesquisa eram professores da rede pública de ensino, da cidade de Maringá-PR, que lecionavam em um Colégio Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizado num bairro da cidade, atendendo aproximadamente dois mil alunos.

A pesquisadora fazia parte dessa escola, atuando na função de supervisora de ensino. No início de 2003, sua família mudou-se para Maringá e trabalhar nesse Colégio envolvia duas questões: uma era a de que já conhecia duas das supervisoras atuantes, com as quais fez contato logo que chegou para saber, se no referido Colégio, havia vaga para a função e a segunda era a de que não só essas duas supervisoras, mas também a diretora já sabiam do trabalho que realizava na formação de professores e queriam desenvolver tal prática nesse espaço escolar.

Portanto, deu-se a lotação no Colégio e um dos compromissos, seria organizar e realizar os grupos de estudos com os professores e equipe pedagógica. A direção da escola, professores e as duas colegas que exerciam a função de supervisora depositaram no trabalho uma expectativa muito grande. Tinham esperança de que isso ajudaria a resolver todos os problemas pedagógicos enfrentados pela escola. Esses problemas se referiam à ausência na escola da prática de se planejar o trabalho em sala de aula. Isto é, os professores não tinham uma prática docente em que o planejamento das ações, a reflexão

sobre as ações estivessem presentes. Não havia, na ação docente, o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Isso acarretava uma série de contradições. Dentre elas, o fato de que o trabalho em sala de aula estava desvinculado do projeto político pedagógico da escola, do qual os próprios professores participaram quando da elaboração. Imperava uma concepção de ensino desvinculada de discussões reais em que o aluno quase sempre é visto como ignorante e um ser passivo, objeto da educação. Essa concepção de aluno e de ensino tem um caráter de alienação, uma vez que concebe o educando como objeto e, por isso não reconhecem nele a dignidade de sujeito, de consciência autônoma (para si), que só pode ser educada, instruída, em um diálogo esclarecedor e não em uma imposição de idéias, procedimento que parte do suposto de direito de domínio de uma consciência sobre outra.

A expectativa inicial do grupo de gestores da escola era de que, com este trabalho, os professores pudessem sentir que estudar, refletir e discutir, coletivamente, os problemas da escola era fundamental para tornar o trabalho docente menos angustiante e mais produtivo, até porque foi proposto que os textos teóricos seriam definidos tomando-se por base questões problemáticas que emergiriam dos grupos. Esta proposta estava assentada no fato de que os professores, segundo depoimento da direção, *não apreciam a discussão de teorias. Eles sempre querem coisas práticas.*

Portanto, partir de problemas que emergiam dos grupos seria buscar o eixo da discussão teórica a partir de problemas reais.

O corpo docente do Colégio era de aproximadamente 80 professores. Fez-se uma proposta de horários e cronograma para oportunizar a participação de todos. No entanto, apenas 25 professores participaram dos grupos de estudos. A participação era por adesão, não havia obrigatoriedade dos professores se incluírem nos grupos de estudos por parte da direção e da pesquisadora.

Organizaram-se os encontros quinzenais com duração de três horas cada um e em três horários diferentes, sendo que as reuniões ocorriam em dois dias da semana com a intenção de dar oportunidade de participação a um maior número de professores.

A partir daí, formaram-se um grupo de professores de 1ª a 4ª séries – com cinco professoras – e dois grupos de 5ª a 8ª séries e ensino médio – vinte professores. Iniciaram-se os estudos na segunda quinzena de março de 2003 e estavam previstos dezessete encontros até o final de novembro, desse total, conseguiu-se a realização de 14 encontros. Todos os professores eram graduados em curso superior com especialização em suas áreas específicas, conforme demonstra o quadro do *Apêndice*.

3.2 OS ESTUDOS COM O GRUPO DE PROFESSORES

Antes de iniciar os estudos com os professores, a pesquisadora fez uma leitura crítica do Projeto Político Pedagógico da escola. Observou-se que a proposta pedagógica tinha como eixo a concepção de ensino sócio-interacionista e estava de acordo com a nova visão da educação, isto é, a busca do conhecimento seria ditada pela curiosidade e pelo impulso que

surge no interior do aluno, de modo a obter acesso mais amplo e direto ao conhecimento que pertence a humanidade. Essa concepção está amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma abordagem construtivista que compreende que a construção do conhecimento é “[...] resultado de um complexo e intrincado processo de construção e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares [...]” (BRASIL, 1998, p. 72).

A partir desta constatação, a primeira discussão teórica teve como tema as concepções de aprendizagem e desenvolvimento de Skinner, Piaget e Vygotsky, com o objetivo de analisar as diferentes formas de organizar o trabalho docente com base em concepções teóricas diferentes. Foi observado que todos os grupos tinham conhecimento, mesmo que superficial, das bases teóricas desses psicólogos.

Os demais encontros foram organizados respeitando dois princípios: primeiro as necessidades apontadas pelo grupo como: o que é a concepção construtivista; estratégias de leitura; visão cartesiana e visão sistêmica; avaliação e, segundo alguns temas que se relacionavam com a proposta pedagógica da escola como o eixo de cada disciplina, interdisciplinaridade e transversalidade.

Durante o ano, o grupo foi ficando menor e dez professores desistiram dos encontros, alegando acúmulo de trabalho, cansaço, até porque os encontros eram realizados fora do horário de trabalho e não tiveram, nem mesmo, certificados como incentivo. Os professores que permaneceram participando dos encontros disseram encontrar ali um espaço de

aprendizagem coletiva para o diálogo, para a reflexão, para o desabafo e, até mesmo, para se descontrair. Além disso, era um espaço para perceberem o que de bom já faziam na sua prática pedagógica.

Ao final do ano letivo a entrevista foi realizada com 13 participantes, ou seja, os que permaneceram por mais tempo nos grupos. Desse total, 11 eram mulheres e 2 (dois) eram homens; todos eram casados e lecionavam a disciplina na área de sua formação para a qual foram habilitados. Nenhum deles tinha outro trabalho; os homens e uma das mulheres (viúva) sustentavam suas famílias com o salário que recebiam como professor; as demais mulheres precisavam desse salário para contribuir com o sustento da família que, somando com o salário dos cônjuges, aumentava a renda do lar para tentar viver de uma forma mais digna.

3.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Os dados colhidos nos depoimentos foram submetidos a uma avaliação, selecionando os que interessavam mais de perto ao objeto de estudo. Em primeiro lugar, foi elaborado um quadro agrupando as questões selecionadas para a análise, que foram transcritas da mesma maneira que foram registradas durante as entrevistas orais com os professores. Em seguida, procedeu-se a uma análise crítico-comparativa, buscando, nos depoimentos registrados, os elementos que se direcionavam ao objeto principal da pesquisa, ou seja, a alienação no trabalho docente.

Para proceder esta análise, foram levantados outros fatores que interferem na prática docente e que desenvolvem tanto a alienação do educador quanto a alienação do educando. Esses fatores limitam o trabalho educativo ao campo da reprodução da cotidianidade, ou seja, o trabalho passa a ser dirigido de maneira utilitária, na qual predomina a reprodução das relações sociais capitalistas, encaminhando a prática pedagógica na direção contrária à pretendida pelo educador.

Nesse contexto, o objetivo do estudo foi analisar o trabalho docente, vivido no cotidiano da escola, e os fatores que o afetam, transformando esse trabalho em trabalho alienado.

O conceito de alienação foi tomado da concepção de Marx, em que esta é entendida como forma do trabalhador vivenciar o mundo e a si mesmo passivamente. Neste sentido, o sujeito é separado do objeto. Marx (2003, p. 111) afirma que:

[...] o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção com que produz bens. [...] o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como *ser estranho*, como um *poder* independente do produtor [...]. (grifos do autor).

Ao se tentar analisar os fatores que interferiam no trabalho docente, o conceito de alienação passou a ser uma categoria de análise, para possibilitar a compreensão do trabalho do professor, enquanto prática, em que ele se sente estranho na sua ação. Isto pode ser observado nas falas dos professores quando se referem às práticas de sala de aula:

- *Não adianta planejar, quando chega na sala de aula os alunos não querem fazer nada, muitos não trazem materiais e dizem: - "Professora, por que a gente tem que*

fazer este baguio“?. É desestimulante, desanimador. Será que podemos mudar esta situação?

- *É impossível fazer trabalho de grupo com os alunos da quinta série. Eles não se comportam e fazem muito barulho, além de que chegam muito fracos na escola. Usar calculadora? Só depois que aprenderem a tabuada (depoimento de uma professora de matemática).*

Os professores dizem ainda:

- *Fazer avaliação diagnóstica? Isso é impossível. Tenho dezesseis turmas, não dou conta. Isso é bobagem, eu não vou ficar perdendo tempo.*

Os depoimentos acima demonstram o trabalho dos professores, suas dificuldades, suas angústias no momento em que estão vivendo a prática de sala de aula. Para a pesquisadora, o desafio foi entender as razões dessas situações vividas pelos docentes. Por isso, tomar a alienação como categoria de análise exigiu engendrar uma rede de relações que pudessem explicar não só as contradições das relações de classe, mas também o trabalho como atividade prática e de autoria do trabalhador. Na concepção de Marx, não existe diferença entre as profissões, todos os trabalhadores vendem a força de trabalho, pois tudo lhe foi tirado pelos donos das propriedades privadas, que se apossaram da natureza e do que ela produz tirando do trabalhador a fonte de produção de toda sua vida.

No contexto escolar, isto pode ser observado quando os professores se referem à elaboração do planejamento e às avaliações:

- *Não dá pra fazer planejamento detalhado, não há tempo. Nas horas atividades tenho que preparar as atividades e quando a gente chega em casa tem filhos, marido e estamos tão cansadas que não temos cabeça para pensar na escola*
- *O professor sabe que a avaliação deve ser contínua, processual, diagnóstica, mas, na realidade, cada um faz como sabe. Não há tempo para ficar discutindo e planejando as avaliações*
- *Deveria mudar o sistema de avaliação, existe um acúmulo de avaliações para ser corrigida e o número de turmas que tenho acaba dificultando e atrapalhando a preparação das aulas. Muitas vezes vou para a sala sem preparar a aula.*

E, ainda:

- *Chegamos no final do ano esgotadas, todos os dias levo atividades para terminar em casa. Nunca sobra tempo para relaxar, sempre tem provas, trabalhos e atividades para preparar.*

Todos esses depoimentos comprovam um certo pessimismo pedagógico, uma insatisfação com o que se realiza e isso é preocupante, na medida em que muitos professores não conseguem reverter essa situação e, conseqüentemente, melhorar sua prática pedagógica.

Neste aspecto, Marx (2003, p. 112, grifos do autor) revela que “[...] o trabalhador se relaciona com o produto *do seu trabalho* como a um objeto *estranho*”, e que quando o trabalhador “[...] não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias

físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...]. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*". (p.114). Também é possível compreender, nas explicações de Marx, que a alienação é uma categoria histórica, um fenômeno social que está centrado na base da sociedade capitalista e que as relações políticas, sociais culturais e ideológicas nela existente, produzem poderes estranhos no homem trabalhador e que, em lugar de serem dominados pelo homem, o dominam e sufocam sua existência.

A transposição desses posicionamentos para o campo da educação exige compreender as angústias manifestas dos professores em seus depoimentos, em que a atividade escolar está sendo vista como algo estranho e distante deles.

Os depoimentos abaixo, por outro lado, não concebem professor e aluno como uma relação pedagógica. São indivíduos que se encontram e que têm ações independentes.

- *Tenho me esforçado para ensinar os alunos, faço minha parte, eles tem que fazer a parte deles. Se não aprendem é porque não querem.*
- *A maioria dos alunos não se interessa pelo conteúdo. O que posso fazer?*

Estes depoimentos apontam a formação de sujeitos sob a concepção ideológicas do liberalismo que tem entre seus princípios o individualismo. Segundo a pesquisa de Cunha, (1980, p 28 e 29):

O *individualismo* é o princípio que considera o indivíduo enquanto sujeito que deve ser respeitado por possuir aptidões e talentos próprios, atualizados ou em potencial. [...] se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social (grifos do autor).

Neste aspecto, o liberalismo afirma que a vocação é a realização individual, a partir da qual cada indivíduo adquirirá sua posição social determinada pelas suas aptidões e seus talentos naturais. Essa tese, sustentada pelo capitalismo gera o individualismo, libera qualquer educador de suas responsabilidades, o que importa é que, enquanto educador, ele cumpra seus compromissos e obrigações, ficando a cargo dos alunos a decisão de querer ou não aprender o que lhe está sendo ensinado.

Um outro depoimento apontou que os problemas dos alunos estão fora da escola, estão na família, no grupo a que pertencem, no espaço da rua em que freqüentam.

- *A indisciplina que existe na sala de aula vem de fora, das famílias desestruturadas, das más companhias, não podemos fazer nada;*

Esse depoimento reflete, diretamente, a opinião da maioria dos professores que fazem esse tipo de comentário nas suas queixas do dia-a-dia. Observa-se que a idéia de desestruturação familiar é forte quando se trata de alunos filhos de mães solteiras, pais separados, pais alcoólatras, desempregados. Ao pensar dessa forma, deixam de analisar que essas características também estão presentes nas outras classes sociais, ou, que o “modelo ideal” de família não pode mais estar contido somente naquele em que os pais e filhos vivem

juntos. É preciso compreender que hoje existem novas formas de organização familiar que são constituídas com responsabilidade e num ambiente familiar acolhedor.

A pesquisa também aponta outros fatores que interferem no trabalho do professor, entre eles, observou-se a fragmentação do trabalho que está todo departamentalizado em disciplinas e estas, por sua vez, subdivididas em conteúdos. Uma das conseqüências desta visão é o acirramento do individualismo, cada um fazendo sua parte sem se comunicar com os demais, contribuindo na direção do trabalho docente alienado, fragmentado e parcial.

Alguns depoimentos dos professores confirmam isto:

- *O tempo que temos para discutir com outros colegas, sobre os conteúdos, é muito pouco. Cada um acaba indo pra sua sala de aula e trabalhando sozinho.*
- *Eu cuido da minha disciplina. Não dou conta de saber os conteúdos das outras matérias.*

Nesse caso, a alienação não será somente do professor, mas gerará também a alienação no processo de formação do educando, engendrada pela dissociação entre teoria e prática. Essa dissociação não permite que os professores construam e reconstruam suas metodologias e, nesse sentido, o fazer pedagógico fica impossibilitado de compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces e os conteúdos como produção histórica da humanidade.

Por outro lado, ao serem questionados sobre a participação deles nas decisões da escola, demonstraram que existe uma hierarquização presente no cotidiano escolar. Isso explica

que a fragmentação na divisão do trabalho, fracionando as etapas do processo escolar e executando sempre as mesmas tarefas, tem preparado professores para apenas transmitir conhecimentos à grande massa da população. Essa fragmentação está na fala dos professores:

- *Sempre que me sinto prejudicada, questiono a direção, mas não adianta, as normas estabelecidas sempre acabam vencendo;*

Outros depoimentos, que tratam da mesma questão, demonstram que alguns educadores preferem cumprir o que lhes é determinado e não discordar porque acreditam que é pela hierarquização que se mantém a ordem.

- *Não questiono, sou a favor da hierarquia;*
- *Não contesto. Acredito que as normas são para melhorar. Então temos que primeiro realizar para ver se dá certo ou não;*
- *As normas e regras não precisam ser questionadas, elas foram criadas democraticamente pelos educadores;*
- *Não preciso questionar as decisões, porque as coisas vão indo muito bem. Cada um que cumpra com suas responsabilidades;*
- *A gente acaba se adaptando às mudanças e aprende a enfrentar os desafios.*

Essas falas evidenciam que o trabalho do professor é realizado em condições tão alienadoras que ele torna-se incapaz de enfrentar a dominação do sistema educacional. Apesar da pretensão de que a escola seja um espaço democrático, o que se vê, no ensino, é uma forma de doutrinação para leva, professores e alunos, passivamente, à aceitação de

uma ideologia que se mantém pela dominação. Para que todos aceitem essa visão e não lutem contra ela, são estimulados a trabalhar individualmente, a serem disciplinados, obedientes e neutros.

O fato desses professores se manterem na neutralidade demonstra o apego a uma formação conservadora e cômoda de esconder a opção ou medo de acusar as injustiças que sofrem por espoliação e por descaso no ambiente escolar.

No entanto, se considerarmos que o trabalho do professor está voltado para a formação social dos indivíduos, as condições de trabalho do professor, no interior da escola, precisam ser revistas. Assim, mesmo nas contradições conflituosas do trabalho educativo, é importante perceber que podem existir possibilidades de mudanças, na qual o educador pode “[...] manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si [...]” (DUARTE, 2001, p. 51).

Muitos professores têm buscado novas possibilidades de trabalho para enfrentar as dificuldades do dia-a-dia e estão dispostos a romper com a rotina e hábitos há muito instituídos, repensando conceitos e valores educacionais já construídos ao longo de anos do trabalho docente.

Veja o esforço de professores ainda que enfrentem tantas situações adversas.

- *Sempre trabalho a partir das dificuldades das crianças envolvendo a arte, a música e os jogos;*
- *Tenho utilizado trabalhos práticos que exigem reflexão e pesquisa para envolver mais os alunos;*
- *Organizo aulas com debates, questionamentos, oportunizando a participação de todos;*
- *Planejo as aulas de acordo com a turma, o conteúdo é o mesmo, mas a maneira de trabalhar sempre é pensada para fazer eles participarem.*

Esses depoimentos revelam reflexões importantes sobre a maneira como são interpretados alguns dos processos vivenciados pelos professores. Ensinar e aprender é um processo longo e difícil que envolve diferentes dimensões como: o pensar, o fazer, o sentir, o compartilhar, o decidir. Essas dimensões devem ser compreendidas numa perspectiva histórica e de maneira coletiva, com base em análises e num processo permanente, voltado para as práticas sociais dos alunos. Nessa ação refletida e na redimensão de sua prática, os professores podem ser agentes de mudanças na escola e na sociedade.

Importante salientar que, nessa perspectiva, o professor não é agente de mudança sozinho, ou seja, toda mudança exige outras participações e, na escola, as condições de trabalho tanto material quanto pedagógica são determinantes num processo de transformação. O sistema de ensino nunca é neutro, mas sempre ideológico e politicamente comprometido, por isso a escola deixa de cumprir sua função social, ou seja, não sistematiza os

conhecimentos científicos necessários para a produção da vida humana, não de respondendo aos novos desafios propostos pela sociedade.

Este trabalho, ao analisar os fatores intervenientes na prática docente, identificou outras questões produzidas pela alienação e que mereceram ser investigadas. Eram questões que exigiam respostas e provocou a necessidade do registro como importante instrumento de análise. Os problemas mais apontados pelos professores foram a indisciplina dos alunos, a rotina do trabalho docente, a sobrecarga da hora de trabalho, a falta de formação docente. Diante destas questões, outras duas se manifestaram como resultado do processo de alienação: falta de conhecimento das outras disciplinas – intensificando a fragmentação e o trabalho parcial – e não identificação da classe trabalhadora a que pertence o professor. Essas questões serão analisadas, em seguida, separadamente.

a- A falta de interesse dos alunos – 40% dos professores, quando questionados sobre as dificuldades que encontravam para realizar o trabalho, justificavam que é o desinteresse dos alunos pelos conteúdos trabalhados o que acabava gerando indisciplina:

- *A principal dificuldade que encontro na sala de aula é a indisciplina dos alunos que não se concentram nas aulas*
- *Falta de interesse por parte dos alunos;*
- *A indisciplina dos alunos;*
- *As escolas de periferia são mais degradadas (faltam carteiras, segurança) e a indisciplina dos alunos é maior, pelas próprias condições em que vivem;*
- *Desinteresse dos alunos;*

Isso desencadeia um sentimento de impotência nos professores que, não dando conta da situação, solicitam auxílio à direção da escola e aos coordenadores pedagógicos, ou seja, aos orientadores educacionais, que, por sua vez, também não resolvem os problemas. Quase sempre as famílias dos alunos mais indisciplinados são chamadas a colaborar com a escola e principalmente com o trabalho do professor. No entanto, poucas aceitam colaborar porque também não sabem como agir e o ambiente escolar torna-se um palco de lutas, de medição de força entre educador e educando, de agressões verbais entre professor e aluno como reflexo da problemática vivenciada pela sociedade atual. Neste cenário, os educadores não aceitam a falta de respeito – verbal e física – entre os próprios alunos, mas que, para estes é visto como um tratamento “normal”, pois é assim que se relacionam na rua, no pátio da escola e nos ambientes sociais onde se encontram para se divertir. A intensidade dos desafios e das descobertas leva à reprodução de comportamentos (estilos, roupas, imagem corporal, vocabulário, etc.) estabelecidos pela mídia e, nesse contexto, os jovens tentam construir uma identidade autônoma e irreverente. Mas, na construção dessa imagem, no confronto com os limites dados pela singularidade de cada um, as atitudes dos educandos respondem, de diferentes formas, às questões colocadas pelo momento histórico em que vivem. A disponibilidade de contrapor-se à instituição escolar tem levado esses educandos a uma trajetória de diversas reprovações e períodos de abandono, porque o saber difundido na escola, em geral, é visto como um amontoado de conteúdos com pouca relação com a realidade em que vivem. Se o conhecimento escolar não ajuda a compreender o mundo, por que esses educandos ainda vão à escola? Porque a escola é um ponto de encontro entre eles, é um espaço em que apesar da reprodução social – eles encontram professores dispostos a ensinar e porque todos sabem que, para concorrer a uma vaga no mercado, de trabalho uma das exigências é a qualificação escolar.

b- A rotina do trabalho docente: O significado de rotina foi aqui adotado para explicitar as atividades diárias desenvolvidas nas salas de aula. Estas foram indicadas pelos professores como sendo: a chamada, a correção das tarefas, revisão da aula anterior, os exercícios de fixação e início de conteúdo novo quando terminado o conteúdo anteriormente planejado. Um dos entrevistados descreveu a angústia da rotina escolar dizendo:

- *Cumprimento os alunos, faço chamada, fecho o livro e o ano terminou, todo mundo passou e o que foi feito? Apesar de que cada turma é uma turma diferente, as aulas são sempre a mesma mesmice e muitas vezes torna-se mecânica. Quero mudar, mas não sei como fazer isso.*

Esta angústia que acompanha o cotidiano do trabalho docente é calcada no autoritarismo e na submissão ao sistema imposto pelas leis do mercado capitalista que tem influenciado gerações, dificultando a liberdade de ação dos sujeitos que ficam submetidos a ele. Entre esses sujeitos encontra-se o professor trabalhando na “escola para todos” que, além de cumprir conteúdos do núcleo comum, também tem que incorporar no seu planejamento os conteúdos contemporâneos, ou seja, conteúdos que tratam da violência, preconceitos, relações familiares, sexo na adolescência, ética, política, drogas e tantas outras questões sociais que emergem no dia-a-dia. Isto tudo vem sendo atribuído ao trabalho escolar como se ele pudesse dar conta, pudesse resolver os problemas causados pela miserabilidade das massas. Esta realidade gera uma enfermidade no trabalho docente, alguns professores tentam resolver estes problemas, mas, logo em seguida, vêem-se impossibilitados de achar

solução porque as influências exteriores ao espaço escolar vão comprimindo até sobrepor-se a toda ação que possa encaminhar alguma possibilidade de mudança.

No entanto, alguns professores tentam negar que existe rotina no trabalho educativo. Isso ocorreu no depoimento de três professores que disseram que não existe rotina nas suas aulas porque, em cada turma, a aula é desenvolvida conforme o comportamento e interesse dos alunos. Esses professores não percebem que o homem já nasce inserido na rotina e que essa rotina faz parte da vida de todo indivíduo, até mesmo no ato de aprender. Nesse sentido Duarte (2001, p. 35) confirma que:

[...] pode-se responder que a educação escolar é parte da vida cotidiana, do dia-a-dia dos indivíduos que frequentam a escola como alunos e também daqueles que nela trabalham, como professores ou funcionários. Além disso, a escola, enquanto instituição, tem seu dia-a-dia, com suas rotinas próprias, com formas de relacionamento entre as pessoas, que vão se tomando habituais etc [...].

O fato é que a rotina da ação docente está cercada pela parafernália criada pelo mercado capitalista – a mídia, a tecnologia, a robótica, o consumismo. Isto tudo gera um acúmulo de informações diárias que torna o trabalho desgastante, frustrante, alienante passando a ser vivido como submissão ao poder dominante.

Uma das professoras entrevistadas disse que só é possível mudar a rotina e fazer um trabalho diferente quando os alunos se interessam, caso contrário o trabalho é repetido até que o aluno aprenda. Dessa forma, o trabalho torna-se obrigação mecanicista entre um sujeito que repete para depois dizer “*fiz minha parte*” e um sujeito que executa e memoriza

o que lhe é imposto para tirar a “nota” que lhe garantirá ser aprovado para a série seguinte. Essa educação tão criticada sofre a imposição de uma sociedade opressora, constituída por classes sociais com interesses antagônicos onde o que os opressores pretendem é “[...] ‘transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (BEAUVOIR apud FREIRE, 2002a, p. 60).

O trabalho diário do professor está preso a atividades repetitivas, necessitando apenas dominar o conteúdo que está ensinando. Assim, vai-se expropriando dele as ações de criar, de desenvolver, de mudar. No entanto, toda rotina deve ser organizada para oportunizar a reflexão sobre as contradições dos fenômenos políticos, econômicos e sociais porque eles fazem parte da história da humanidade.

c- A sobrecarga de horas-aula: Na forma capitalista se é forçado a trabalhar dobrado para poder sobreviver. O professor, como assalariado, sujeita-se a trabalhar quarenta horas semanais para atender suas necessidades básicas, isto é, quando consegue mantê-las. Essa sobrecarga de horas trabalhada contribui para que o ambiente escolar torne-se hostil, cansativo, desesperançoso, apático e indiferente, sobrecarregando os professores de trabalhos que dificilmente conseguem corresponder a todas as exigências impostas pelo sistema escolar. Esses fatores produzem um trabalho estranho, isolado, fazendo o professor cumprir suas obrigações somente para satisfazer suas necessidades, porque não é um trabalho voluntário, é obrigatório e se é obrigatório nem sempre traz satisfação, mas

sacrifício, martírio e angústias. Sobre estas condições de trabalho, durante a entrevista um professor disse:

- *a sobrecarga de horas em sala de aula impede que o professor dê conta das exigências e das necessidades do dia-a-dia;*

No caso dos professores da disciplina de educação artística, a dificuldade foi assim apontada pela professora:

- *O número de aulas por turma é muito pouco, obrigando o professor da disciplina pegar muitas turmas. Isso impede que se estabeleça um vínculo com os alunos. Um professor com 40 aulas tem que atender 27 turmas”;*

Por outro lado, uma das últimas conquistas da classe de professores foi 20% de horas-atividade para cada 20 horas de trabalho, isto significa que a cada vinte horas o professor tem dezesseis horas-aula em sala de aula e quatro horas-aula em atividades. Essas horas-atividade são para trabalhos coletivos como: grupos de estudos, pesquisa, leituras, planejamentos pedagógicos, preparação de aulas, correção de atividades e demais serviços burocráticos que são exigência do sistema escolar. No entanto, o que se observa é que existe uma preocupação muito grande por parte dos professores apenas com correção e preparação de atividades e com os serviços burocráticos. Os estudos coletivos ficam sempre a cargo dos diretores e equipes pedagógicas. Não há interesse, não há vontade, pelo menos da maioria dos professores, de buscar conhecimentos que possam ajudá-los a compreender e transformar o emaranhado em que se encontra a sociedade e principalmente o cotidiano escolar. O que existe é um acúmulo de informação e a tentativa de conciliar as exigências

dos programas oficiais com as necessidades dos alunos. Como, então, devem os professores se comportar entre a necessidade de atender as exigências do sistema e as necessidades dos alunos? Disto, obtêm-se os resultados insatisfatórios das aprendizagens cognitivas dos alunos – uma aprendizagem empobrecida divorciada da capacidade de pensar, de mudar, de construir – e professores mal adaptados como executores de tarefas previamente protocolizadas.

d- A falta de qualificação profissional: Não é somente a carga de trabalho que desgasta o trabalho docente ou a existência da indisciplina dos alunos, mas outros fatores também comprometem o dia-a-dia do professor. Entre eles, está a falta de investimento na sua formação profissional, pois o educador é um trabalhador que educa os outros, mas também é educado e, neste processo, se reeduca. Este é um processo complexo, pois a escola está sendo gerenciada pelas leis do mercado, o que faz, reproduzir a sociedade capitalista de forma surpreendente e incontrolável. Esta forma de ser coloca, a todo instante, as situações-limites, gerando na profissão-professor a incerteza e os dilemas: ser ou não ser professor? De um lado, o professor faz a opção pelo magistério porque ainda acredita na educação e nela busca alegrias e o prazer de ensinar, mas espera receber um salário que, além de garantir-lhe a sobrevivência, ofereça-lhe condições de desenvolvimento intelectual, orgânico e social. No entanto, o que o professor tem encontrado é um conjunto de fatores bastante desestimuladores – muitas exigências e poucas condições de trabalho – que causa o desnivelamento profissional, econômico e conseqüentemente cultural.

Quanto à formação dos professores, o fator mais inquietante está diretamente ligado à inexistência de políticas públicas, pois a cada mandato governamental as concepções, normas e regras são impostas aos educadores como se eles pudessem mudar suas práticas e conhecimentos apenas incorporando o “novo”.

Sobre este aspecto alguns entrevistados disseram que:

- *Os professores ficam cumprindo leis e não contestam, simplesmente aceitam;*
- *Há falta de acompanhamento da equipe pedagógica no trabalho docente;*
- *Falta investimento na qualificação dos professores;*

Assim, não consideram o conhecimento construído pelos professores que se sentem comprometidos com a educação, não se respeita o espaço da sala de aula; pelo contrário, impõem-se novas normas, gerando conflitos e transformando a escola num palco de lutas e de conflitos. Cobram resultados positivos e culpam os professores pelo fracasso escolar. É verdade que não existe envolvimento pedagógico de muitos professores, mas é notável que esse processo será cada vez mais acelerado pela introdução de concepções que degradam e subestimam o ensino público, enaltecendo o mercado produtor e fortalecendo a idéia de que o baixo nível de desenvolvimento dos educandos é reflexo do baixo nível de formação dos professores.

e- *A falta de conhecimento do professores sobre as outras disciplinas* – As questões estavam direcionadas para saber se o professor tinha conhecimento do que ocorria com as outras disciplinas. As perguntas foram: - Você sabe como os outros professores trabalham?

- Quais os resultados que eles obtêm quanto ao ensino e à aprendizagem? - Que materiais e metodologias eles utilizam?

A pesquisa demonstrou que dos 13 professores entrevistados, 30% confirmaram que não sabem nada e 70% responderam que sabem muito pouco. Quando questionados sobre como ficam sabendo, mesmo que seja muito pouco, as respostas foram que ficavam sabendo pelos comentários de outros professores em reuniões pedagógicas, em conversas com professores das disciplinas da mesma área ou quando entram na sala de aula e o professor anterior deixou conteúdos e atividades no quadro-negro. Um dos professores entrevistado, ao responder esta questão, disse que:

- *Sei de maneira informal, através de comentários. Por isso não existe um crescimento profissional.*

Um outro respondeu:

- *Não sei. Quando se trata de comprometimento constata-se que nem todos têm. Observa-se no comportamento dos alunos, nas reuniões de professores, alguns se afastam do debate e não colocam suas opiniões.*

Estas entrevistas, mais a vivência no cotidiano escolar, deixam claramente definido o trabalho fragmentado entre os professores. Não é possível separar o trabalho desenvolvido na escola do trabalho desenvolvido fora dela, isto é, no mundo do trabalho, onde o princípio básico da sociedade é o modelo cartesiano que divide e separa cada parte, e o trabalho abstrato que, segundo KOSIK (2002, p.73), “[...] está tão subdividido e despersonalizado

que já se apresenta como mero ocupar-se e manipulação em todas as esferas, material, administrativa e espiritual”. No espaço escolar, subdividem-se as disciplinas através de um currículo departamentalizado, com cada professor explicando um pedaço e o aluno tentando juntar cada parte, como um quebra-cabeça, para compreender o todo.

Assim, presenciamos saberes fragmentados que se justificam apenas no fetiche universal da fé incondicional no progresso, na tecnologia e na razão cartesiana. Tal prática resulta numa crise dos saberes, dos poderes, das certezas do progresso e de um futuro incerto presente na instabilidade do mercado e no fazer-pedagógico. Isto gera uma concepção fragmentada do conhecimento que passa a ser visto como uma mercadoria e não como uma construção que promove o desenvolvimento do sujeito crítico.

Dessa forma, o fazer-pedagógico, para atender o novo paradigma do mercado capitalista – a era do conhecimento –, utiliza-se de métodos didáticos e pedagógicos na tentativa de preparar os alunos para o mundo do trabalho com o discurso de que os alunos da escola pública pertencem aos grupos dos desfavorecidos e a escola é a chave para esta ascensão social. Sem dúvida, os saberes departamentalizados em que a escola está organizada não poderão tornar as aprendizagens funcionais; a escola não é relevante para nossos alunos e, se fosse, esses saberes ofereceriam apenas uma visão fracionada de uma realidade que é global e complexa.

Isso tudo constitui um dilema para os professores optarem entre deixar-se levar pela cômoda corrente do ensino fragmentado ou, ao invés disso, arriscar-se no pouco conhecido campo da integração curricular.

f- A que classe pertence o professor – Este item representa uma questão provocativa para poder avaliar o nível de alienação que o professor tem em relação à sua classe e ao trabalho que realiza. A questão era: - “Você sente que pertence a uma classe explorada e que por isso tem que vender sua força de trabalho para sobreviver ou que pertence a uma classe que pode provocar transformações sociais na sua relação com os alunos?”.

Esta questão foi a que apresentou maiores contradições e incertezas nas respostas. Dos 13 professores entrevistados, todos responderam que se sentem explorados, mas desse total cinco acreditam que, mesmo explorados, provocam transformações:

- *O professor é um agente de transformação da sociedade, mas também é explorado para poder manter sua subsistência;*
- *Em ambas as situações. Primeiro vendemos a força de trabalho para viver e segundo transformamos quando vemos os alunos progredirem;*
- *Em ambas as situações. Transformamos ao proporcionar mais informações aos alunos, por outro lado, somos exploradas...;*
- *Em ambas as situações. Somos manipulados porque o sistema coage obrigando o professor a aceitar as regras, mas se nos dispusermos a mudar teremos força para transformar. Isto pode acontecer na troca de idéias entre os professores e entre professores e alunos;*

- *Em ambas as situações. Somos exploradas por ser uma classe desvalorizada, tanto no salário como pelas sociedades, mas podemos transformamos quando mostramos aos alunos os problemas sociais, através das leituras e reflexão de textos;*

Somente um entrevistado respondeu que não se sente explorado, mas que “o poder aquisitivo caiu e sinto-me injustiçado pelos políticos”. A referência aos políticos é porque são eles que votam se os governos dão ou não aumento de salários para os professores.

Durante as entrevistas três professores não responderam com clareza se podem provocar transformações na relação com os alunos e acabaram apontando outras questões. Eis o registro dos pronunciamentos:

- *Ultimamente o professor tam alcançado poucos resultados, mas ele não tem culpa, vem da família e dos tempos em que estamos vivendo;*
- *Nossos resultados são a longo prazo e nem sempre interessa aos governantes. No trabalho com os jovens procuro influenciar, por exemplo, no voto;*
- *É uma classe que reclama o tempo todo do salário, fala mal dos colegas e não tem respeito com os colegas de trabalho;*

Analisou-se que esses professores não têm consciência de que a escola reproduz o que é imposto pela ideologia das classes dominantes e, por isso, a classe é explorada, sofre a dominação que lhe é determinada pela alienação produzida pelas estruturas econômicas da sociedade. Esses professores também não compreendem que todo processo de transformação social só poderá ocorrer se for construído, e essa construção implica na luta

de classes, numa práxis revolucionária. Segundo Vásquez, essa consciência de classe tem que ser inculcada nos trabalhadores porque sozinhos não conseguem construir uma ação revolucionária, pois estariam dominados pelas ideologias burguesas.

No entanto, quatro professores responderam que, para transformar, é preciso muito mais que a vontade de cada um.

- *O professor que passa pela vida dos alunos e não provoca mudança, não é educador, mas para mudar é preciso ação, comprometimento com as mudanças sociais;*
- *Não existe revolução e se há, ninguém participa;*
- *Estamos lutando para ser uma classe transformadora. Se pensamos tem que haver mudança;*
- *Poderia ser revolucionária, mas não acontece por falta de informação, pelo medo de questionar e pela passividade;*

Há de se concordar que o processo para a transformação social nunca é pacífico e isolado, ele é contraditório e, na ação pedagógica, ele precisa da mediação, passando pela apropriação do saber historicamente acumulado como condição da superação dos limites impostos pela sociedade burguesa ao exercício da liberdade.

No último encontro, os professores fizeram uma avaliação do trabalho realizado durante o ano letivo e, em seus depoimentos, afirmaram:

- *Todo momento que dedicamos a uma reflexão de como melhorar a nossa prática em sala de aula é sempre válido, pois podemos aprender a compartilhar com os colegas as angústias e os sucessos;*
- *Todo trabalho em grupo nos ajuda a conviver e ao mesmo tempo superar algumas limitações que muitas vezes nos atrapalham e angustiam;*
- *Os conteúdos abordados durante o curso contribuíram de forma significativa em meu trabalho, uma vez que a relação do grupo de professores proporcionou a troca de experiências;*
- *Os encontros trouxeram conhecimentos novos que deixamos de buscar por falta de interesse ou por dificuldades de estar sempre buscando a formação pessoal, melhorando assim nossas atividades profissionais;*
- *O momento de debate considero o mais rico do encontro. É aí que ocorre a troca de experiências;*
- *Ajudaram muito o desenvolvimento de minhas aulas;*

Esses depoimentos deixaram transparecer que havia uma preocupação em melhorar as práticas docentes, isso envolve um movimento dinâmico e dialético entre o que se faz e como se deveria fazer. Esse processo se dá a partir do confronto da reflexão e da ação, ou seja, do conhecimento teórico e prático. Nota-se que esses professores sabem de suas limitações e estavam participando do grupo de estudos na expectativa de encontrar respostas e ajuda para seus problemas de sala de aula. Nesse aspecto, Freire (2002b, p. 43-44) afirma que “[...] na formação permanente dos professores, o momento

fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”.

- *Nossos encontros só não foram mais produtivos por causa do horário. Já nos sentíamos cansadas, sem motivação. Mas, apesar de tudo valeu muito e eu não poderia deixar de lembrar dos nossos momentos de descontração – a hora do lanche – que foram muito agradáveis;*
- *O que aconteceu de negativo não foi por culpa de nenhum integrante do grupo, mas o tempo que às vezes por termos tantos compromissos nos impossibilita de dedicarmos mais aos nossos estudos;*

Observa-se, nesses depoimentos, um certo grau de desânimo por parte dos professores, fortalecido pelo descaso com que muitas vezes eles são tratados. As condições materiais, sociais e até ideológicas em que se encontra o trabalho do educador, impedem, muitas vezes, a superação e o cumprimento das tarefas que lhe são atribuídas. Nesse ponto, Silva (2002) alerta para o fato de que, quando os educadores não acreditam na transformação da escola, passam a atuar fora da escola, isto é, em associações, partidos políticos, mas que não devem esquecer que a escola faz parte do contexto social e é nela que os educadores podem contribuir para as transformações sociais: “[...] considerados os 400 anos de descaso dos governos para com a educação do povo brasileiro, o processo de mudança ocorrerá a partir da reflexão/ação crítica sobre a sociedade e sobre a prática exercida no âmbito das escolas [...]” (p. 46).

Esses comentários serviram para reavaliar o trabalho realizado e compreender que os professores estão cotidianamente no corpo-a-corpo com a vida dos outros e com sua própria vida. Isto implica um esforço diário de reflexão e de partilha, de educabilidade e de construção pedagógica, talvez, por isto, ser professor seja exercer uma tarefa complexa, difícil e nem sempre valorizada. Nessa mesma direção, Silva (2002, p. 24) diz que “na ótica das autoridades dominantes, o professor é visto como um trabalhador improdutivo, isto é, alguém que não gera divisas econômicas imediatas para o País [...]” e que, apesar dessa visão, o professor deve continuar atualizando-se, porque uma nova sociedade nasce do conhecimento da totalidade e dos fenômenos sociais.

Observa-se que há uma insatisfação dos professores no trabalho realizado e até sinalizam para mudanças, mas ainda não sabem por onde caminhar, o que buscar. As incertezas, ansiedades que sentem, a falta de reflexão, saber que têm que mudar, mas como mudar, como enfrentar a complexidade, têm lhes causado angústias, porque cada situação do cotidiano apresenta características particulares e não há tempo nem condições para resolvê-las.

A consequência de tudo isso é algo que muitos profissionais do ensino conhece muito bem, ou seja, uma escola organizada em torno dos saberes disciplinares, determinados pelas leis do mercado, desvinculados das crises sociais – violência, miséria – que, normalmente, é a realidade de uma parcela significativa dos alunos das escolas públicas. Isto remete a escola a ofertar uma educação insuficiente, fragmentada e excludente que oculta a realidade e, assim, pode impedir qualquer ação revolucionária que se pretenda organizar.

Mas, se para o educador seu trabalho significar a produção humanizadora dos seus alunos, Duarte (2001, p. 56-57) afirma que:

Nesse caso a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. E essa formação humanizadora tem um caráter concreto, ou seja, ela significa que o educador se posiciona ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando. Dessa forma, o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade. Além disso, o educador lida com o conhecimento que já é, por si só, uma objetivação do gênero humano que ultrapassa os limites da vida individual do educador. Da mesma forma, o educador visa, no trabalho educativo, à reprodução do educando enquanto indivíduo, mas também visa à atuação desse indivíduo numa prática social, na construção de um determinado tipo de sociedade [...].

Já se afirmou, anteriormente, que a escola não é neutra, ela é um campo cruzado por relações de poder, de lutas e disputas por hegemonia, mas também é um campo onde há alegrias, desafios, sucessos, companheirismo. Mesmo que estas questões não signifiquem transformações sociais, elas criam possibilidades de mudança e os que nela atuam não querem entregá-la a forças que, certamente, irão moldá-la de acordo com seus próprios objetivos que, com certeza, não serão os objetivos de justiça e igualdade para todos.

Por isso, o trabalho educativo não pode desconsiderar as desigualdades, barbáries e injustiças produzidas nas relações de exploração do capitalismo, fazendo-se necessário que o educador conheça a realidade social e sobre ela construa uma educação que aponte na direção da superação dos conflitos e das transformações sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão do nosso objeto de pesquisa. A idéia de discutir a alienação no contexto da prática docente foi impulsionada, a princípio, pelo fato de estarmos vivendo no cotidiano escolar e na busca, muitas vezes, desesperada de encontrar soluções para os problemas que se apresentam todos os dias nas escolas. Problemas que na maioria das vezes não encontramos respostas e, que tem levado muitos educadores ao desestímulo, ao desânimo, e no final de uma jornada diária de trabalho, um sentimento de impotência e de fracasso.

Por isto, fez-se necessário contextualizar o objeto da pesquisa na história da humanidade, especialmente na política econômica, apontando os momentos em que profundas transformações nas relações sociais e no mundo do trabalho passaram a atender às novas exigências do mercado. Se por uma via as relações sociais possibilitaram o acesso da população à escola, por outra não teve como foco o desenvolvimento dos profissionais da educação, ao contrário, esses profissionais foram atingidos pelos efeitos das transformações ocorridas no mercado de capital e pelas contradições da sociedade em que atuam – a capitalista. Assim, a escola sofre as conseqüências das relações sociais de produção ao mesmo tempo em que contribui para a continuidade dessas relações.

Ao adotar a teoria materialista da história para analisar a alienação no trabalho docente, compreendeu-se que esta teoria tem suas bases na análise econômica e nas relações sociais de produção, principalmente da produção fabril. Nesse sentido, Konder (1998, p. 94) considera que de acordo com esta concepção “[...] é impossível ter uma compreensão

científica das grandes mudanças sociais sem ir à raiz dessas mudanças, quer dizer, sem chegar às causas econômicas que, em última instância, as determinam [...]”. Nesse sentido, este estudo permitiu analisar os efeitos econômicos, políticos e sociais na prática do professor, evidenciando que essa prática é constituída de trabalho manual e intelectual. Esse trabalho reproduz as ideologias do mercado, determinado pelo capital, que se apoderou das propriedades privadas e que conseqüentemente determina as normas e regras da sociedade.

Desta forma, se a escola é reprodutora do capital, dono e senhor das *propriedades privadas* que, por sua vez, produz a alienação, evidentemente os profissionais da educação serão alienados. E por que a propriedade privada produz a alienação? A pesquisa confirmou que a propriedade privada produz a divisão do trabalho fragmentado, a hierarquização e desqualificação, expropriando do trabalhador a visão do todo. Desta mesma forma acontece com o professor, individualizando-o no seu trabalho, reduzindo o seu potencial e tornando-o um sujeito alienado; sente-se infeliz com o que faz e esgota suas energias físicas e mentais aborrecendo-se consigo mesmo e com o sistema educacional vigente. Isto torna seu trabalho uma “obrigação”, um “sacrifício” que muitas vezes o martiriza e o sufoca, provocando sentimentos de angústia e impotência.

Entende-se por isto, que o professor em toda sua existência de educador aplica sua força de trabalho a serviço da valorização do capital, faltando-lhe tempo e dinheiro para a valorização humana, para seu desenvolvimento intelectual e para seu convívio social. Tudo isto, é consumido pela busca de mais trabalho, ou seja, pela busca de mais salário que lhe possa garantir melhores condições de vida. No entanto, esta busca voraz lhe rouba o tempo que seria destinado ao seu crescimento e desenvolvimento físico e intelectual, lhe rouba os

bons momentos de lazer, o direito de espreguiçar-se e de se deixar consumir pelo sono, lhe rouba suas horas de sossego para fazer as refeições com a família. O sistema escolar, a serviço do capital, não se importa com os desgastes físico e mental que os professores dedicam às extensivas jornadas de trabalho, o que interessa é o resultado no final do ano letivo, mas se as avaliações comprovam que o resultado é insatisfatório, atribui-se ao docente os fracassos escolares contínuos, que vem se acumulando ano após ano. Para reverter estes resultados o sistema educacional cria leis como a promoção automática nas series iniciais do ensino fundamental, “mascarando” os resultados que interessam aos órgãos financiadores da educação, mas não busca as causas que determinam esses resultados negativos.

Desta maneira, a escola autoritária e opressora, subordina o professor ao trabalho fragmentado que passa a executá-lo apenas como um meio para satisfazer outras necessidades. Todo este processo de submissão e exclusão desenvolvido nas escolas não acontece através de medidas legislativas, mas continuamente, gradativamente, a partir de insucessos constantes e cumulativos, que não permite aos interessados perceber as engrenagens do sistema e, pouco a pouco serão convencidos a desistir de suas ambições e interesses.

Apesar de ter-se confirmado, durante a pesquisa, que o trabalho educativo torna-se alienado diante da reprodução do capital, a pesquisa também apontou que existem possibilidades de mudanças, que o trabalho educativo pode ser um instrumento de transformação social,

desde que a apropriação do saber historicamente acumulado seja condição para a superação dos limites impostos pela sociedade burguesa ao exercício da liberdade.

Não se trata aqui de ideologia e seria um equívoco da pesquisa se concluísse que a educação escolar tem o poder de superar a alienação, mas o fato é, o professor que refletir sobre seu trabalho, que questionar e tentar buscar respostas para as lutas diárias que se travam no espaço escolar, com certeza, poderá contribuir para as mudanças sociais. Não será uma tarefa fácil de se realizar, pois os professores não têm a consciência de classe, conseqüentemente será difícil uma *práxis revolucionária*. A *práxis* é aqui entendida como a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, por meio da qual o homem produz e ao transformar o mundo transforma a si mesmo. Ao produzir as condições materiais de existência, o homem também produz sua consciência, seu modo de pensar e de conceber o mundo. Assim, a *práxis* não é apenas a atividade de labor material, mas também o labor intelectual.

Nesse sentido, espera-se que o professor, como sujeito, que não reproduz apenas o conhecimento, possa fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de *práxis* docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão da sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade. E uma ação pedagógica revolucionária implica conhecer os elementos repressivos implícitos nos espaços sociais, rompendo com a ignorância do saber e lutando pela igualdade real entre os homens, tendo como ponto de partida a prática social.

Finalmente, espera-se, através desta pesquisa, abrir precedentes para novos questionamentos em torno do objeto de estudo aqui discutido, refletindo e pesquisando continuamente sobre o papel social da escola, para que, aqueles que acreditam que através da educação, pode-se interferir na realidade social e transformá-la em mais justa e humana, fique esse estudo como uma parte referencial para novas descobertas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p 59-91.
- BASBAUM, Leôncio. **Alienação e humanismo**. 6. ed. São Paulo: Global, 1985.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Informativo MEC**. nº , p. 9, jul. 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHAUÍ, Marilena de S. **O que é ideologia**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CUNHA, L. A . **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 69-107.
- _____ **Educação e Contradição**. 5. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.
- DANGEVILLE, Roger. O processo de alienação crescente. In: MARX K; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa – Portugal: Moraes, 1978. p. 9-49.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice Bárbara et al (Orgs). **Universidade, Escola e Formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Pulo: Paz e Terra, 2002 a.

_____ **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 b.

GIROUX, Henry. **Teoria critica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução**. São Paulo: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBBSAWM, E. Introdução às formações econômicas pré-capitalistas de Karl Marx. In: MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986, p. 13-64.

IANNI, O. O professor como intelectual: cultura e dependência. In: CATANI, Denice Bárbara et al (Orgs). **Universidade, Escola e Formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 39-49.

KONDER, Leandro. **Marx: vida e obra**. [s.l.] : [s.n.], 1988, 175 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1985.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

_____ **Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

MARX, K. **O capital: critica da economia política**. v. I. tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas).

_____ **O capital: critica da economia política v. I – tomo 2**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os economistas).

_____ **Formações econômicas pré-capitalistas**. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____ **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____ Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002, p. 107-111.

_____ Salário, Preço e Lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho. Escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 71-123.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada, e do Estado. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. v. 3. São Paulo: Alfa-Omega, 1984, P. 7-143.

_____ **Manifesto do Partido Comunista**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

MÉSZÁROS, Ivan. **MARX: A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____ (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. ed. 4. São Paulo: Cortez, 2000, p. 7-38.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993

SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991a.

_____ **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991b.

SILVA, Ezequiel T. da. **O professor e o combate à alienação imposta**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 55-67.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 19__.

APÊNDICE

CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE PROFESSORES									
Pseudônimo	Curso Superior	Disciplina que leciona	Dificuldades no trabalho	Rotina de sala de aula	O que sabe das outras disciplinas	Sente que pertence a uma classe explorada que tem que vender sua força de trabalho para sobreviver- ou- pertence a uma classe que pode provocar transformações sociais.			
A	Pedagogia e História	Educação Especial	Situação financeira empobrecida das famílias; falta de carinho de pais para filhos; violência doméstica.	No primeiro momento trabalha com atividades acadêmicas o, no segundo momento, com atividades lúdicas.	Muito pouco. Somente das crianças que acompanha. Como trabalha com alunos que estão incluídos em outras salas regulares, tem necessidade de saber como os conteúdos estão sendo trabalhados, para poder auxiliar.	Deveria ser uma classe transformadora mas, o poder aquisitivo caiu e se acha injustificada pelos políticos. Não se sente explorada mas tem consciência que deveria ser melhor reconhecida.			
							E.F	E.M	
B	Matemática	Matemática	Indisciplina e a falta de concentração dos alunos	Cumprimento os alunos. Verifica se tem algo pendente da aula passada. Correje as atitudes. Discute outros assuntos e quando dá tempo inicia conteúdo novo.	Raramente. Quando sabe algo é através de comentários de outros professores - em reuniões, na sala dos professores, nas conversas informais.	Explorada, porque recebe pouco salário. Ultimamente o professor tem alcançado poucos resultados, mas ele não tem culpa - vem das famílias e dos tempos em que está vivendo.			
C	História	História, Sociologia	Falta de interesse por parte dos alunos	Antes do iniciar o conteúdo, cumprimenta os alunos e passa a mensagem do dia.	Não. O planejamento é individual. Não há interdisciplinaridade.	O professor é um agente de transformação da sociedade, mas também é explorado para poder manter sua subsistência.			
D	História	História do Paraná	Sobrecarga de horas em sala de aula, impedindo que o professor dê conta das exigências e das necessidades do dia-a-dia; baixo salário e falta de investimento na qualificação do professor.	O professor não descreveu sua rotina de aula, mas disse que "Se pelo fato de estar na mesma turma nos mesmos dias e horários, isso já exigiria material didático suficiente para sair da rotina - o que não é possível, pois existe pouco investimento em educação".	Não sabe. Quando se trata de comprometimento consistia que nem todos têm. Observa o comportamento dos alunos. Nas reuniões de professores, alguns se alistam do debate e não colocam suas opiniões.	O professor que possui pela vida dos alunos e não provoca mudança, não é educador, mas para mudar é preciso ação, comprometimento com as mudanças sociais.			
E	Matemática	Matemática, Ciências	A Indisciplina dos alunos	Inicia com uma oração ou mensagem. Não existe rotina. O que determina o trabalho é o comportamento dos alunos.	Somente das disciplinas dos professores mais próximos, com aqueles que conversa mais.	Os professores estão lutando para ser uma classe transformadora. Se pensam, tem que haver mudança.			

F	X	X	Educação Artística	Ed. Artística, Artes	O número de aulas por turma é muito pouco, obrigando o professor da disciplina pegar muitas turmas. Isso impede que se estabeleça um vínculo com os alunos. Um professor com 40 aulas tem que atender 27 turmas.	Cumprimento os alunos, faz chamada, fecha o livro "o ano terminou", todo mundo passou e o que foi feito? Apesar de cada turma é uma turma ser diferente, as aulas são sempre a mesma mesmice e muitas vezes tornam-se mecânicas. Quer mudar, mas não sabe como fazer isso.	Não tem a visão do todo.	Sinto que os professores pertencem a uma classe explorada. Não existe revolução e, se há, ninguém participa.
G		X	Química	Química	Dependo da escola em que trabalho e do período. Nas escolas do periferia, falta segurança, estrutura física, material e a disciplina dos alunos é ruim; também é o ponto de encontro dos alunos que não têm dinheiro para ir a outro lugar.	Levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois explica o conteúdo e, em alguma aula, faz práticas de laboratório na própria sala de aula. Em seguida, os alunos estudam a teoria que fundamenta o conteúdo e depois realizam exercícios de fixação.	Alguma coisa das disciplinas mais próximas, como a biologia e física. Das demais, somente quando algum professor está envolvido nos projetos da escola.	Os professores são explorados por não serem valorizados. Os resultados são a longo prazo e nem sempre interessa aos governantes. No trabalho com os jovens, podem influenciar, por exemplo - o voto.
H	X	X	Geografia	Geografia, Geografia do Paraná	Falta de material de apoio.	Para cada sala existe um trabalho. Quando é possível, isto é, quando os alunos se interessam, dá para fazer trabalhos diferenciados, caso contrário, o trabalho é repetido até que o aluno aprenda.	Nam sempre. As que consigo saber é por conta dos próprios alunos que comentam. Feito integração entre os professores.	Em ambas as situações. Primeiro os professores vendem a força de trabalho para viver e segundo transformam quando vem os alunos progredirem.
I	X		Educação Artística	Educação Artística	Temas que não domínio na disciplina, como: música e teatro. Isso acaba limitando meu trabalho.	Sempre tem a parte teórica e a análise de uma obra de arte. Depois o aluno tem que criar. Essa rotina me angustia, mas não sei como mudar.	As vezes, quando o conteúdo de Educação Artística coincide com os de outras disciplinas, como: história, literatura e matemática, os alunos acabam comentando.	Em ambas as situações. Transformam ao proporcionar mais informações aos alunos. Acredita que a educação melhorou muito. Por outro lado, sente-se explorada. A saída da mulher de casa tem contribuído para as dificuldades de aprendizagem dos filhos - não tem mais tempo para administrar a educação escolar. Somando a tudo isto tem a desvalorização do trabalho da mulher e a falta de capacitação permanente dos professores.

J	X	X	Letras	Língua Portuguesa e Arte	As diferenças sociais e econômicas e a falta de apoio e acompanhamento das famílias. A escola não dá conta de tudo.	Na primeira aula, sempre tem uma rotina - uma oração ou uma mensagem. Em seguida, revê-se o que foi visto na aula anterior para dar continuidade. Acredita que essa metodologia faz com que os alunos se habituem a rotina.	Não respondeu sobre a rotina, apenas disse que sempre pensa em mudar as aulas.	Não.	Tem uma lábia porque, ao entrar depois do outro professor, vê as anotações no quadro-negro e ouve comentários dos alunos ou, nas horas-atividades converso com algum colega para saber o que ele (a) está trabalhando.	Em ambas as situações, o professor é manipulado porque o sistema coage, obrigando o professor a aceitar as regras, mas se ele dispuser a mudar terá força para transformar. Isto pode acontecer na troca de idéias entre os professores e entre professores e alunos.
K	X		Letras	Língua Portuguesa e Literatura	Desistência dos alunos	Não respondeu sobre a rotina, apenas disse que sempre pensa em mudar as aulas.			Em ambas as situações, o professor é explorado por pertencer a uma classe desvalorizada, tanto no salário, como pelas condições, mas pode transformar quando mostrar aos alunos os problemas sociais mediante as leituras e reflexões de textos.	
L	X		Ciências	Química	A falta de acompanhamento da equipe pedagógica no trabalho docente	A rotina cansa o professor e o salário recebido não é suficiente para cumprir com os compromissos. Por isso, todos acabam se desgastando e se desestimulando.	Mais ou menos. Só acontece com os professores com quem tem mais afinidade.		Sinto que pertenço a uma classe explorada. É uma classe que reclama o tempo todo do salário, fala mal dos colegas e não tem respeito com os colegas de trabalho.	
M	X		Matemática	Matemática	Os professores ficam cumprindo leis e não contestam - simplesmente aceitam.	Não existe rotina na sala de aula. A que existe é vir todos os dias para a escola.	Sabe de maneira informal, por meio de comentários. Por isso, não existe um crescimento profissional.		Podaria ser revolucionária mas, não acontece por falta de informação, pelo modo de questionar e pela passividade.	

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)