
PEDAGOGIA

**FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO
BARCIELA**

**TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO
ACADÊMICA**



Rio Claro
2021

FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO BARCIELA

TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Orientador: José Gilberto de Souza

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2021

FRANCISCO GALVÃO DO AMARAL PINTO BARCIELA

TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro, 05 de janeiro de 2021.



Assinatura do aluno



Assinatura do orientador

B243t Barciela, Francisco Galvão do Amaral Pinto
Trabalho docente e adoecimento : uma análise da produção
acadêmica / Francisco Galvão do Amaral Pinto Barciela. -- Rio Claro,
2021
72 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio
Claro
Orientador: José Gilberto de Souza

1. Adoecimento docente. 2. Trabalho docente. 3. Adoecimento de
professores. 4. Materialismo histórico-dialético. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Agradeço,

Aos camaradas de Intersindical – Instrumento de luta – pelos debates e reflexões que influenciaram e muito nas questões tocadas neste trabalho,

Aos colegas de Pedagogia, Luna, Alice, Cauê, Marília, Kiko e todos que tive a oportunidade de exaustivamente conversar sobre a rotina de trabalho docente,

Professores como Rosa Maria, Gilberto e Flávia Sarti, que não se escondem atrás das “pedagogias não-diretivas”, não se omitindo da responsabilidade docente e que sem dúvida qualificam a formação dos futuros professores,

Novamente ao meu orientador, Gilberto, pela parceria e paciência ao escrever este trabalho e por respeitar as divergências teóricas,

À Camila, pelas ajudas técnicas, correções de português e por ser a debatedora de toda hora,

A todos que fizeram parte dessa etapa que se encerra aqui e que contribuíram de alguma maneira.

*Ninguém é forte o tempo inteiro
nem o cedro
nem a pedra
que é forte
mas pode mesmo uma pedra se lascar.
Ninguém é forte o tempo inteiro
nem o muro
nem a ponte
que é forte
mas pontes enormes também
podem quebrar.
Ninguém é forte o tempo inteiro
nem eles.
Nem mesmo eles.*

(Golondrina Ferreira)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar as doenças que mais acometem os professores da educação básica pública no Brasil, analisar em que medida as pesquisas sobre trabalho docente e adoecimento se fundamentam nas condições de trabalho dos professores, bem como refletir sobre o trabalho e o trabalho docente na perspectiva do materialismo histórico-dialético. As pesquisas foram encontradas em bases de dados diversas, utilizando como critério único que fossem análises quantitativas e qualitativas que abordassem as principais causas do afastamento de professores de suas atividades docentes nas redes públicas de ensino. Para dialogar com as pesquisas encontradas foi necessário fazer discussões sobre a reestruturação produtiva do capital, sobre a função social da escola e o processo de alienação dos professores.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CID-10 – Classificação Internacional de Doenças 10 revisão

CIESP – Centro das Indústrias do estado de São Paulo

EAD – Ensino à distância

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FIESP – Federação da Indústria do Estado de São Paulo

FMI – Fundo Monetário Internacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LER/DORT - Lesões por esforço repetitivo/Distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho

MEC – Ministério da Educação

OMC – Organização Mundial do Comércio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROUNI - Programa Universidade Para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USAID - *United States Agency for International Development*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização das pesquisas sobre trabalho docente e adoecimento 2000-2015.....	50
---	----

SUMÁRIO

RESUMO	7
INTRODUÇÃO	10
1. A RELAÇÃO ENTRE NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE.....	14
1.1 Neoliberalismo e reestruturação produtiva	14
1.2. O trabalho como atividade criadora e criativa humana	24
1.3. Escola e trabalho docente	30
1.4. O adoecimento docente.....	42
2. AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO NO BRASIL	48
2.1 Caracterização das pesquisas	48
2.1.1 Localização	50
2.1.2 Origem e publicação das pesquisas	50
2.1.3 População pesquisada e o nível de ensino	50
2.1.4 Gênero pesquisado.....	51
2.1.5 Metodologias utilizadas nas pesquisas	52
2.1.6 Data de publicação e recorte temporal de análise	53
2.1.7 Postura propositiva das pesquisas.....	55
2.1.8 Relação entre trabalho e adoecimento	56
2.1.9 As doenças do trabalho docente	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é notável a quantidade de reportagens sobre adoecimento psicológico veiculadas na imprensa. É comum ouvirmos nessas reportagens que as doenças e transtornos psicológicos são “o mal do século XXI”. A caracterização da depressão enquanto doença vem sendo veiculada pela grande mídia junto à campanhas como, por exemplo, o “setembro amarelo” de prevenção ao suicídio ou o “janeiro branco” sobre saúde mental.

Em meu cotidiano de professor da rede pública municipal desde 2015, foi possível descobrir a quantidade de colegas que se medicavam em decorrência de transtornos psicológicos. Quanto mais me aproximava dos colegas, descobria mais e mais pessoas que entravam para a minha estatística informal. Era curioso notar o comportamento padronizado –e robotizado - dos colegas medicados e perceber que apesar de doentes continuavam trabalhando. Eles estavam na minha estatística informal, mas talvez não estivessem na estatística formal, denotando que o número de pessoas que sofrem com transtornos psicológicos talvez seja ainda maior.

Esse tipo de adoecimento difere das lesões por esforço repetitivo e dos distúrbios osteomusculares relacionadas ao trabalho, as LER/DORT. Nessas se enquadram os problemas osteomusculares, a inflamação do punho, do ombro, entre outros. O adoecimento psicológico não é explícito como as LER/DORT e nem impacta como uma viga que cai na cabeça do operário. Ele é mais sutil, mais silencioso, no entanto, não menos doloroso.

As doenças psicológicas são tratadas como casos pontuais de indivíduos isolados e que se justificam pela alimentação incorreta, sedentarismo ou instabilidade emocional. São narrativas que individualizam questões que têm se revelado estruturais. Contudo, quando observamos que esses indivíduos estão submetido à uma mesma lógica, à um mesmo tipo e condição de trabalho e passam a tomar os mesmos remédios, as respostas individuais se mostram paliativas. As maneiras equivocadas de compreender e explicar estas doenças escondem os reais motivos do adoecimento. Desconsideram que há todo um conjunto de pessoas adoecidas e que há uma relação comum que torna o grupo mais suscetível à esse adoecimento. Há uma relação de trabalho, uma relação de classe.

Quando um professor adoece, assim como quando um bancário, um metalúrgico ou um faxineiro adoecem, ainda que sejam trabalhos tão distintos, eles

têm algo em comum. Qual seria o ponto comum destas atividades? O trabalho assalariado e as condições sociais de sua reprodução. Todos estes trabalhadores vendem a sua força de trabalho para poderem reproduzir suas vidas. Este ponto comum dos diferentes tipos de trabalho me fez elaborar a hipótese de que é preciso olhar de maneira mais crítica para o adoecimento docente e, para isto, proponho pensar o trabalho docente e o adoecimento sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

Sabendo que é o modo de produção da vida material que condiciona o processo de vida social, política e intelectual, e que não é a consciência dos seres humanos que determina o seu ser, mas o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008), utilizando o materialismo histórico-dialético como método de análise esta pesquisa possui os seguintes objetivos: analisar as pesquisas realizadas sobre as principais doenças que acometem os professores, analisar o quanto essas investigações científicas relacionam tais enfermidades às condições de trabalho, e refletir sobre o trabalho docente situando-o na categoria do trabalho imaterial.

As pesquisas foram selecionadas em bases de dados diversas como anais de congressos, repositórios de universidades e bibliotecas digitais, utilizando como critério único que fossem análises qualitativas e quantitativas que abordassem as causas de afastamento de professores de suas atividades docentes, particularmente nas redes públicas de ensino.

Não foi uma busca fácil, o que já de antemão mostrou a pequena quantidade de pesquisas que abordam as principais doenças que acometem os professores. Assim, no decorrer das buscas outros trabalhos com dados pertinentes foram encontrados nas referências bibliográficas de pesquisas escolhidas, sendo acrescentados aqui, estabelecendo quase que uma metodologia bola neve¹, conforme um trabalho referenciava a outro e assim sucessivamente.

Para dar conta dos objetivos centrais de investigação, a partir deste estudo exploratório acerca do adoecimento e trabalho docente, passamos a refletir sobre as categorias e conceitos que possibilitavam pensar ou compreender a realidade social dos professores. Para Souza (2009) os níveis de abstração diferenciados sobre a realidade fazem emergir conceitos com capacidades operacionalmente

¹ Para uma maior compreensão dessa metodologia buscar Vinuto (2014).

(metodologicamente) diferenciadas de explicação do real. Significa dizer que o trabalho como categoria central e suas condições concretas de realização explicitam tal realidade, uma vez que acabam se consolidando como expressões do ser social.

Segundo Souza (2008) categorias e conceitos podem ser definidos

como instrumentos universais de análise dadas suas mediações materiais na existência humana. (...) Engendradas objetivamente pela realidade, referem-se a uma construção teórica do pensamento humano sobre a materialidade da natureza humana, em sua essencialidade. Numa palavra: as categorias são concretudes histórico-teóricas em um tempo cronológico segundo determinado estágio de desenvolvimento humano. Em Marx, “as categorias são formas de ser, determinações da existência” (MARX, 1983, p.189), o que implica não se constituírem a partir de “conceitos abstratos”, ao contrário sua dimensão prático-histórica é que permite a elaboração conceitual, como representações ontológicas da realidade (...) As categorias não apresentam existências independentes ou formas naturais e linearmente “históricas” são, efetivamente, mediadas por condições concretas de existência e do pensamento sobre esta mesma existência. (SOUZA, 2008:15-16)

Neste sentido, tais conceitos foram sendo consolidados de maneira que pudéssemos reconhecer como expressões dos sujeitos sociais e historicamente localizados, considerando suas condições concretas de reprodução social que se relacionam, impactam e interferem nos processos trabalho, sob a prerrogativa de que elementos específicos, internos e externos à escola, são fortes condicionantes do adoecimento docente.

A partir dos dados obtidos foi possível fazer importantes debates sobre a realidade concreta do chão de escola e sobre as condições de realização do processo de ensino-aprendizagem.

No primeiro capítulo apresento os pressupostos teóricos e as contextualizações para analisar a realidade docente e o adoecimento. Partimos do neoliberalismo como fenômeno da reestruturação produtiva do capital, com o intuito de fornecer o subsídio material contido na raiz das políticas públicas educacionais, para em seguida especificar a categoria de trabalho enquanto especificidade humana e localizamos o trabalho docente enquanto um trabalho imaterial. No ponto seguinte é discutida a função social da escola, a especificidade do trabalho docente e também a sua alienação. Ao fim do primeiro capítulo são apresentados alguns pontos que enriquecem o debate acerca do adoecimento docente: os métodos de controle dos professores e o quanto esse controle acentua o processo de adoecimento.

No segundo capítulo estão presentes as dez pesquisas analisadas que apresentam dados sobre as doenças mais incidentes e a relação estabelecida pelas autoras entre adoecimento e trabalho. Inicialmente, há uma caracterização das pesquisas, seguida da discussão sobre as doenças indicadas por elas.

1. A RELAÇÃO ENTRE NEOLIBERALISMO, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O TRABALHO DOCENTE

Para analisar a realidade docente e o adoecimento, inicio o texto percorrendo sobre o neoliberalismo como fenômeno da reestruturação produtiva do capital e como raiz das políticas públicas educacionais. Na sequência, o trabalho docente é pensado enquanto um trabalho imaterial e submetido às condicionantes da função social da escola. Inseridos em um contexto escolar de alienação, de precária formação e de métodos de controle dos professores, o adoecimento apresenta-se como resultado.

1.1 Neoliberalismo e reestruturação produtiva

Na busca de uma maior compreensão da situação atual da atividade docente, seja a relação pedagógica com os alunos ou as condições de trabalho, é importante caracterizar o momento político e econômico em que se encontram essas relações. Sem essa contextualização qualquer análise séria ficaria comprometida.

Tem feito parte da “ordem do dia” do contexto atual do trabalho docente a adesão ao uso de métodos apostilados, o projeto “escola sem partido” e a implementação do ensino à distância². Essas pautas surgem, cada uma à sua maneira, como panaceias que resolverão todos os problemas educacionais. Mas de onde surgem essas pautas, quem são os interessados nelas? Só podemos responder essas questões identificando o fenômeno neoliberal e o situando em um contexto histórico, político e econômico específico; fenômeno envolto em conflitos e forças políticas específicas.

Voltemos então algumas décadas.

Ao final do século XX, na medida em que os países socialistas vão perdendo força, principalmente com a queda do muro de Berlim em 1989 e com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991, os países capitalistas e as burguesias nacionais de todo o mundo deixam de temer o espectro do comunismo.

² Este tipo de ensino se intensificou rapidamente no período de pandemia do novo corona vírus em que vivemos, quando as grandes empresas encontraram um alibi para um aumento significativo das vendas de suas plataformas de ensino à distância.

No século passado o movimento operário e socialista ganhou força, sobretudo na sua primeira metade. Expressão dessa ascensão são as revoluções vitoriosas na Rússia (1917), China (1949) e Cuba (1959) e também a criação de Partidos Comunistas em muitos países.

Com medo de que seus países fossem atingidos pelo fervor revolucionário e para que os trabalhadores tivessem seus ânimos acalmados, os capitalistas anteciparam algumas melhoras para a vida da classe explorada. Nesse período os trabalhadores dos países capitalistas conquistam melhores condições de vida, conseguindo avanços na saúde, educação, lazer, etc. Com algumas conquistas, a classe trabalhadora não avançaria em suas lutas com veemência.

Dessa maneira os capitalistas demonstravam pedagogicamente que não era necessário se colocar em movimento para obter direitos. Uma boa conversa resolveria tudo.

Essa linha de atuação política das organizações dos trabalhadores é chamada “socialdemocracia”. É a linha política que garante a sobrevivência do *status quo* fornecendo relativas melhorias nas condições de vida para os trabalhadores. É quando as coisas mudam para que nada mude. Alguns adeptos desta linha beiram mais à esquerda, outros beiram mais à direita, mas todos, mesmo com pequenas divergências táticas, possuem acordo estratégico: um Estado forte que garanta direitos sociais alinhados ao desenvolvimento nacional.

Embora em sua origem fizesse parte do movimento comunista e se amparasse no referencial econômico do marxismo, a socialdemocracia no desenrolar da história toma um caminho distinto. Com o passar dos anos os socialdemocratas abandonam o marxismo e assumem o keynesianismo como seu referencial econômico. Para a socialdemocracia, tornou-se mais interessante a busca por um “Estado de bem estar social” do que a busca pelo socialismo. Ou seja, um capitalismo com aparência mais humanizada, um capitalismo com algumas migalhas para os trabalhadores. (OZAÍ, 1996; PRZEWORSKI, 1988)

A linha política socialdemocrata ficou muito clara no período após a II grande guerra. Com muitos países em escombros, destruídos, houve um enorme desenvolvimento da indústria. Sempre lembrando que com a gigante URSS e seu socialismo batendo à porta, chegando até a Alemanha, esse crescimento econômico

promovido pelo desenvolvimento da indústria deveria vir acompanhado de alguns ganhos para a classe trabalhadora.

Enquanto existiu a URSS, os países socialistas tinham potencial de seduzir segmentos da classe trabalhadora dos países capitalistas e com isso ameaçar governos e patrões desses países. Ainda que não diretamente a URSS, mas com o apoio econômico dela, Cuba atuou exportando revoluções e movimentos de libertação nacional para outros países, como buscou fazer no Congo, África do Sul e Bolívia³. Tendo em vista o perigo vermelho, a socialdemocracia tornava-se necessária para a burguesia.

No pós segunda grande guerra, que durou até a década de 70, os trabalhadores de diversos lugares do mundo conquistaram direitos almejados por anos. Para os capitalistas “pouco significava fazer concessões aos trabalhadores para evitar revoluções comunistas”. (GIANOTTI, 2007, p.142)

Entretanto, tudo muda quando cai a URSS e o espectro do comunismo desaparece. Começa aí, não coincidentemente, a perda de direitos da classe trabalhadora mundial. Com a derrocada da URSS os capitalistas não têm mais o que temer, e assim como poeira, vai sendo varrido o “Estado de bem-estar social” ao mesmo tempo em que ganham forças as políticas neoliberais.

A socialdemocracia foi importante para os capitalistas em um momento, mas ela já não se fez mais fundamental. Vemos que, quando necessário, o capital troca de modelo como quem troca de roupas. Assim foi substituída a socialdemocracia pelo neoliberalismo, uma vez que o comunismo não era mais um perigo iminente. Estava permitido retirar direitos dos trabalhadores desenfreadamente, enxugar o Estado e tornar mais lucrativo tudo que fosse possível.

A partir dos anos 1980 e 1990 o neoliberalismo podia se dizer a única opção política mundial. Os neoliberais reivindicavam “reformas, modernização, ajustes estruturais, enxugamento dos gastos públicos, diminuição da intervenção estatal, Estado mínimo” (GIANOTTI, 2007, p.268), o que significava para os trabalhadores a perda de direitos, o aumento da exploração, da pobreza e da miséria. O novo deus evocado agora pelos neoliberais se chamava “mercado”, que segundo eles regularia tudo e todos.

³ Por mais que Fidel Castro afirmasse que Cuba não exportava revoluções, pois segundo ele quem criou as revoluções foram as próprias contradições do capitalismo, é inegável a participação cubana nesses processos. (BETO, 1985)

No Brasil, as políticas neoliberais chegam com tudo na década de 1990 com Collor e Fernando Henrique Cardoso. Os dois governos adotam a cartilha do Fundo Monetário Internacional e promovem uma onda de privatizações, de ataques aos servidores públicos, buscando a entrada do capital estrangeiro para o país. (GIANNOTI, 2007)

É necessário compreender o neoliberalismo não como um desvio moral de um governo ou uma mera opção teórica de alguns acadêmicos, mas uma necessidade do capital em aumentar suas taxas de lucro, um novo modelo econômico para o desenvolvimento produtivo. Compreender o neoliberalismo como produto da luta de classes e seus desdobramentos históricos nos ajudam a não fazer julgamentos precipitados.

O neoliberalismo é expressão política de uma transformação que ocorre na base econômica da sociedade. Essa transformação ocorre mais precisamente no local onde é produzida grande parte das riquezas materiais dos países do capitalismo mais desenvolvido: as fábricas.

Neste novo cenário histórico, o modelo fabril fordista começa a perder espaço para o regime de acumulação flexível, o toyotismo. Segundo Giuzeppina de Grazia (2017), o rígido e pesado modelo fordista que concentrava milhares de trabalhadores em uma única fábrica, que acumulava enormes estoques devido sua superprodução acima do nível de consumo da população tornou-se um problema, bem como as excessivas leis trabalhistas que protegiam o trabalhador. Essa maneira de produzir não mais garantia os lucros que os patrões almejavam. Era necessário mudar.

Na prática significava substituir as grandes fábricas por unidades enxutas e flexíveis, empregando o mínimo de trabalhadores possível. Ao invés de 10 mil trabalhadores empregados durante o ano todo produzindo e estocando indefinidamente, manter apenas um grupo restrito de funcionários fixos e produzir apenas o que o mercado demandava. Nos períodos de aumento de demanda, recorrer a contratações temporárias, horas extras, terceirizações e prestadores de serviços avulsos, o que representa uma grande economia nos custos das empresas. (GRAZIA, 2017, p.232)

A postura do antigo “encarregado”, dos líderes e supervisores, que davam ordens e cujo assédio moral era a lei, também se transforma. A cobrança pela produção passa a ser dos próprios colegas de trabalho através da imposição de metas. Não é mais o supervisor que cobra a produção, mas a tela de televisão exposta acima dos trabalhadores que acusa para toda a fábrica se você está

produzindo o suficiente ou não. As premiações por grupo de trabalho com maior produção são outra ferramenta de pressão, que apesar de partirem da empresa, são controladas pelos próprios colegas trabalhadores. Não que o assédio moral tenha acabado, mas agora não é a única arma da empresa.

A Toyota trabalha com grupos de oito trabalhadores... Se apenas um deles falha, o grupo perde o aumento, portanto este último garante a produtividade assumindo o papel que antes era da chefia. O mesmo tipo de controle é feito sobre o absenteísmo. (WATANABE, 1993, apud ANTUNES, 2006, p. 37)

Dos trabalhadores da administração, dos diretores da empresa, até os trabalhadores da faxina, todos são considerados do mesmo time, são uma família. Ou melhor, não existem mais trabalhadores, são todos colaboradores. “Just in time”, “5S”, “Kaizen” e “Qualidade Total” são termos que entram em moda nas fábricas. (GIANOTTI, 2007)

No Brasil, as câmaras setoriais passam a ser implantadas no início dos anos 1990 e são um exemplo claro dessa mudança de paradigma nas fábricas. O sindicalismo combativo de outrora passa a se sentar para conversar com seus algozes, empresa e governo, dialogando e chegando a consensos.

O principal instrumento de luta dos trabalhadores criado no pós-ditadura, a Central Única dos Trabalhadores, adere a estas negociações tripartites, sentando-se à mesa com patrões e governos para negociações. Se por um lado este caminho possibilitou um aumento salarial real, por outro lado o sindicalismo combativo vai se tornando o sindicalismo de possibilidades imediatas, um sindicalismo propositivo. (GIANOTTI, 2007)

Tanto a nova tendência sindical como o regime de acumulação flexível mostram suas caras também com a criação da “Participação nos Lucros e Resultados”. Através desse acordo os trabalhadores de toda empresa seriam beneficiados caso atingissem metas de produção. (GIANOTTI, 2007)

Esse novo modelo não apenas transformou a produção, mas quebrou a espinha dorsal da resistência dos trabalhadores. As demissões, terceirizações e as novas relações de trabalho “aniquilam qualquer sentimento de ‘pertencimento de classe’”. (GRAZIA, 2017, p.233).

O toyotismo é a forma mais avançada de reestruturação produtiva que o capital conseguiu forjar. Conseguiu, ao mesmo tempo que implodiu as formas de

resistência e organização dos trabalhadores, aumentar a intensidade do trabalho. Ele é a forma mais desenvolvida de produção que o capitalismo conheceu até hoje e é a base material do fenômeno que se expressa no campo político como neoliberalismo.

Se no chão de fábrica o antigo modelo vai se transformando se transformam também as necessidades de produção. Ao se transformar as formas de produzir, se torna necessário mudar as características dos trabalhadores. Logo, a reestruturação produtiva do capital tem seus reflexos na educação – a responsável pela formação dos futuros trabalhadores.

A investida neoliberal na educação estreita as relações dos órgãos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial com o Ministério da Educação (MEC), onde os órgãos financeiros passam a dar direcionamentos.

Em uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 2000, a Organização chegou a sinalizar para o empresariado que “um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.96)

O relacionamento entre órgãos internacionais e políticas públicas educacionais brasileiras se expressou claramente nos governos Fernando Henrique Cardoso. Entre 1995 e 2002, o MEC foi integrado por pessoas formadas no exterior e com passagens nesses órgãos, como Paulo Renato Souza, Guiomar Namó de Melo, Maria Helena Guimarães Castro, entre outros. Foi no ciclo tucano que o MEC incorporou o pensamento empresarial e as diretrizes educacionais e pedagógicas estabelecidas pelos órgãos internacionais como a desregulamentação, privatização, a adoção da ideologia das competências e empregabilidade, bem como na escolha dos mecanismos de avaliação. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003)

Um desses mecanismos de avaliação é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴. O SAEB foi criado por uma exigência feita ao governo brasileiro pelo Banco Mundial, tal como um agiota, em contrapartida pela injeção de dinheiro na educação - US\$1 bilhão na década de 90. (FIGUEIREDO, 2009)

⁴ Pensando no ponto de vista da burguesia organizada em órgãos internacionais e lembrando que muitas indústrias no Brasil são estrangeiras, a avaliação sistemática das escolas públicas brasileiras é importante para os patrões terem retorno sobre como a força de trabalho que explorarão vem sendo reproduzida e qualificada desde os primeiros anos, podendo assim pensar em como forjar seus futuros trabalhadores.

O modo de operação do Banco Mundial é colocar condições para concessão de crédito. Para efetivar seus empréstimos o Banco influencia as agendas políticas dos países que necessitam de ajuda financeira - obviamente países do capitalismo periférico - reivindicando a redução do papel do Estado, reformas administrativas, e principalmente reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino. (FONSECA, 1997)

O Banco Mundial se utiliza de duas estratégias fundamentais. Uma é a diminuição de gastos do Estado com a educação e para isso recomendam medidas de privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o ensino superior, priorizando os recursos para o ensino primário. Claro que essa priorização do ensino primário se encontra dentro dos limites contingenciais. A outra estratégia é priorizar o dinheiro dos empréstimos para aquisição de livros didáticos, formação de como usar esse material didático e bibliotecas. (FONSECA, 1997)

Para o Banco Mundial, a atual situação da educação brasileira tem como principais fatores “as estratégias de ensino inapropriadas; a ‘cultura da repetência’; a gestão ineficiente; os gastos inadequados; e a alocação ineficiente de recursos” (FIGUEIREDO, 2009, p.1131). Para o órgão, as condições de ensino e aprendizagem, superlotação das salas de aula e os baixos salários dos trabalhadores das escolas não são problemas. Para eles, basta um ensino generalizado e aligeirado, cabendo ao trabalhador aprender ao longo da vida, secundarizando o ensino escolar e as possibilidades de apropriação do saber científico.

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990: a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional. (KUENZER, 2017, p.339)

E aqui cabe um parênteses. Não é estranho a isso que nos debates educacionais das últimas décadas vem ocorrendo a defesa de um “aprender a aprender”. A defesa dessa concepção pedagógica se dá em detrimento dos conteúdos que seriam aprendidos nas escolas pelos alunos. Os ideólogos da Educação afirmam que os conteúdos já estão na internet e que à escola caberia ensinar os alunos as ferramentas de busca.

Para Newton Duarte (2001) essa concepção educacional caminha juntamente à pedagogia das competências e do movimento escolanovista, onde seus defensores argumentam que em nossa suposta “sociedade do conhecimento” é mais importante aprender o método científico do que se apropriar do conhecimento científico já existente (DUARTE, 2001). Algo semelhante ao dito popular que afirma que “não adianta dar o peixe, é preciso ensinar pescar”. Os entusiastas do “aprender a aprender” desconsideram que antes de dominar o método científico é necessário que os sujeitos se apropriem de elementos básicos do saber científico já produzidos por outros.

Aprender a aprender “trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p.38). Ou seja, estes indivíduos devem se adaptar ao estado de coisas e não transformá-lo. Excluem o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem extirpando os conteúdos de dentro da escola com o objetivo de moldar os futuros trabalhadores à sociedade já existente.

A real motivação, a questão mercadológica, é o que o próprio Duarte (2001) deixa claro ao citar Fonseca (1998), um defensor dessa pedagogia.

A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, tão necessária para milhares de trabalhadores que terão de ser reconvertidos em vez de despedidos, a flexibilidade e modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados em termos cognitivos. (FONSECA, 1998, apud DUARTE, 2001, p.38)

Apontar os interesses dessa concepção pedagógica não é denunciar algo que está por vir, mas denunciar uma pedagogia do capital que já vem sendo implementada nas redes públicas brasileiras, como é o caso da rede estadual de ensino de São Paulo.⁵

⁵ Se referindo aos desafios contemporâneos, o currículo do estado de São Paulo afirma: “A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (SÃO PAULO, 2011)

Essa concepção pedagógica está dentro das diretrizes do Banco Mundial, diretrizes essas que não cessaram com o fim do ciclo tucano, em 2002, tendo continuidade nos próximos anos no ciclo petista.

Uma das principais políticas educacionais adotada durante os governos de Lula e Dilma Rousseff estava em consonância com as diretrizes do Banco Mundial no que se refere a imputar ao setor privado o ensino superior. Nesse período ocorre nas instituições de ensino superior uma massificação chamada por alguns de “democratização do ensino superior”. É um momento de intenso crescimento das faculdades privadas e com o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior sendo facilitado. Porém, esse acesso ao ensino superior tem o seu lado oneroso.

A ampliação de vaga no ensino superior se deu com a compra de vagas ociosas nas redes privadas de ensino através de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Através desses programas vagas em faculdades particulares foram compradas, transferindo dinheiro público para as empresas da educação. Essa relação nada mais é do que uma relação de terceirização do ensino ao incumbir empresas privadas de garantir o direito à educação enquanto elas garantem seus lucros ao mesmo tempo em que se estabelece um processo de privatização velado, de drenagem de dinheiro público.

De acordo com matéria da revista InfoMoney (2020), ligada ao grupo XP e hábeis conhecedores dos negócios da burguesia, “no início de 2012, o Fies se tornou uma das grandes ‘armas’ para o crescimento do setor de educação como um todo” (INFOMONEY, 2020), sendo nesse período que o grupo Kroton⁶ comprou inúmeras outras faculdades, se expandindo significativamente e se tornando a maior empresa de Educação do mundo em número de alunos e em valor de mercado. (COGNA, 2020)

Concomitantemente ao processo de “democratização do ensino superior” um outro fator oneroso pode ser também identificado. Ao mesmo tempo em que o Estado proporcionou um crescimento das empresas da educação proporcionou também a desvalorização dos professores através do aumento da oferta desses profissionais.

⁶ Em 2019 o grupo Kroton passou a se chamar Cogna Educação.

Essa questão é levantada por Frigotto (1993), que recorre à palavra do economista e ex-ministro da Economia da ditadura militar Delfim Neto para explicitar esse processo.

Na época da expansão existia um exército de reserva de mão-de-obra não-qualificada e praticamente uma oferta fixa de mão-de-obra qualificada. Agora, a coisa vai funcionar diferente. Obviamente, a demanda de mão-de-obra vai crescer menos e a oferta vai crescer mais. Não há, portanto, a menor dúvida: vai haver uma mudança radical na remuneração do pessoal de nível universitário. (NETO, 1980, apud FRIGOTTO, 1993, p. 130)

O relato de um político extremamente ligado ao empresariado nacional como Delfim Neto nos mostra que o crescimento das instituições de ensino superior privadas era um projeto desde o período de ditadura militar, um projeto que possibilitaria não a “democratização do ensino superior”, mas a redução salarial de professores e a diminuição de gastos pelo Estado.

Quando o Estado aumenta a oferta das profissões de nível superior e a demanda destes postos de trabalho se mantém, cria-se um grupo de profissionais à deriva. Profissões até pouco tempo elitizadas e melhor remuneradas vão se popularizando, como é o caso dos cursos de engenharia e direito. Esses profissionais à deriva formam uma reserva de mercado. É o que denomina aos trabalhadores do chão de fábrica como “exército industrial de reserva”. Esse exército industrial de reserva pressiona os que estão empregados a aceitar um rebaixamento de salários e direitos sob ameaça de serem facilmente substituídos.

Conforme nas últimas décadas as faculdades de Pedagogia vão se proliferando mais e mais esse efeito se torna evidente. Cria-se um exército pedagógico de reserva e se pressiona os professores a aceitarem qualquer tipo de condições de trabalho. São toleradas as salas superlotadas, a burocracia desnecessária, o assédio moral, a falta de material pedagógico, tendo em vista o grande número de pedagogos existentes no mercado. Qualquer trabalhador sabe que no capitalismo, pior do que vender sua força de trabalho é não vender sua força de trabalho, ou seja, estar desempregado.

A pressão exercida por um exército pedagógico de reserva é tamanha que mesmo diante das constantes ameaças de perda de estabilidade que assolam o funcionalismo público⁷, a categoria hesita em se colocar em movimento. Tais

⁷ Atualmente o governo federal vem planejando uma reforma administrativa que retira direitos de servidores públicos, entre eles a estabilidade e progressão de carreira.

ataques aos trabalhadores demonstram como a reestruturação produtiva do capital determina diretamente o que ocorre no chão da escola.

1.2. O trabalho como atividade criadora e criativa humana

No item acima analisei o contexto político-econômico, o neoliberalismo como expressão de uma reestruturação produtiva do capitalismo. Vimos que as relações econômicas e suas contradições dão direcionamentos ao que ocorre na realidade escolar. Mas embora este contexto seja determinante, ele não dá conta de explicar a totalidade do movimento. Resta ainda analisar um outro elemento: o trabalho enquanto especificidade humana e seus desdobramentos históricos.

Um ser humano que vive na Sibéria necessita produzir abrigo e roupas para suportar o frio e se manter aquecido. Em outras condições, outro ser humano, vivendo no Quênia, precisa abrigar-se do calor. Populações ribeirinhas precisam produzir instrumentos para a pesca, da mesma maneira que os povos originários da América do Norte. A humanidade se estendeu por todo o planeta, sendo a única espécie animal que o fez por iniciativa própria. (ENGELS, 1986)

Todos esses povos, dos mais distantes lugares do mundo, precisam adaptar a natureza às suas necessidades. Os seres humanos por si só não se adaptam à natureza e por isso necessitam forjá-la às suas necessidades, e o fazem através de uma atividade consciente. Os seres humanos, afirma Marx (2007), se diferenciam dos carneiros pelo fato de que a consciência humana toma o lugar do instinto humano, ou de que o instinto humano seria um instinto consciente. Engels, no mesmo sentido, afirma que

(...) graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. À caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. (1986, p.10)

Esse processo de interação consciente com a natureza, de modificação é o que nos torna humanos. O intercâmbio entre a humanidade e a natureza é o trabalho. O trabalho é o processo em que nos apropriamos de bens comuns da

natureza⁸ para produzirmos nossa vida e é impossível haver humanidade sem ele. (SOUZA, 2018)

Através do trabalho ocorre o plantio de alimentos, a construção de casas, ruas e prédios, a colheita de algodão para mais tarde ser transformado nas roupas que vestiremos, enfim, tudo que está a nossa volta é fruto do trabalho. Ele é a essência da humanidade, é ele que nos torna humanos. É o trabalho que distingue o animal *homo sapiens* de um humano e que marca a transformação de atividade instintiva em atividade consciente.

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a ao mesmo tempo que modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com a sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2017, p.255-256)

Um chimpanzé pode sozinho utilizar um caixote para apanhar uma banana colocada em um lugar alto, mas ao tentar realizar essa ação na companhia de outros chimpanzés as lutas pela posse do caixote os impedem, o que mostra uma incapacidade de se organizar uma ação coletivamente (REGO, 1994). Um cachorro pode ver outro ingerindo um pedaço de carne com veneno que ainda assim não seria capaz de negar o mesmo pedaço de carne segundos depois, pela incapacidade de romper com a necessidade imediata de matar a fome. O movimento teleológico realizado coletivamente é o fator fundamental que diferencia os seres humanos de outros animais.

⁸ Souza (2018) argumenta que historicamente as ciências modernas, particularmente a Economia e a Geografia, tratam os elementos da natureza como recursos naturais, o que representa uma sintetização da natureza enquanto mercadoria. Defende o autor que a mudança conceitual de recursos naturais para bens comuns é um passo fundamental para que a sociedade perceba sua interação e necessidade desses bens (terra, água, florestas, animais e minerais) para que altere a forma de dilapidação e destruição dos mesmos como fundamento de preservação da própria existência humana.

Se para os demais animais as atividades realizadas são instintivas, relacionadas à realização imediata das necessidades, o trabalho humano rompe com o instinto biológico e torna-se atividade consciente, adquirida e compartilhada com os demais seres humanos. Toda atividade realizada se tornou não apenas uma descoberta de um indivíduo ou de um pequeno grupo, mas sim uma descoberta da humanidade, uma vez que os seres humanos não são seres isolados e sim seres coletivos.

Os conhecimentos adquiridos por um indivíduo tendem a se tornar patrimônio de toda a sociedade. Em mais ou menos tempo, dependendo do caso, eles se generalizam a todos indivíduos. O que era de domínio de apenas uma pessoa torna-se de toda a humanidade. (LESSA; TONET, 2011, p.25)

Dessa maneira, na produção de conhecimento através do trabalho e compartilhando esse conhecimento através da linguagem produzimos também a cultura. Os hábitos, valores, ideias e práticas de uma época vão se transformando à proporção em que o modo de se produzir a vida se transforma.

Da necessidade de cortar algo, juntou-se um pedaço de pedra afiado e um pedaço de madeira e foi descoberto o machado. Ao serem construídos novos machados foi possível analisar que diferentes madeiras, oriundas de diferentes árvores, possuíam diferentes qualidades, e dessa forma se ampliou e se qualificou o conhecimento de botânica. Da mesma forma, os diferentes tipos de pedra trouxeram a necessidade de um maior conhecimento desse material. Trabalho gerou conhecimento e produziu novas necessidades, tornando-se o elemento central do processo histórico da humanidade.

O trabalho é o que diferencia os humanos de outros animais. Independente de qual momento histórico, se há humanidade, há trabalho, e se há trabalho, há humanidade. O trabalho é condição para nossa existência. Mas isso não quer dizer que o trabalho possua atemporalidade, que ele não mude de características de acordo com seu contexto. (MARX, 2017)

No período em que os seres humanos viviam da coleta, da caça e da pesca, no “comunismo primitivo”, as forças produtivas eram pouco desenvolvidas e era fundamental o trabalho de todos os membros do grupo para sobreviverem. Conforme as forças produtivas vão se desenvolvendo, com a produção de um excedente material, há a possibilidade de que alguns indivíduos possam não trabalhar. Em algum momento da história, alguns indivíduos que não trabalham se

apropriam da riqueza produzida por outros. Em algum momento da história a humanidade passou a ser uma espécie dividida em classes sociais.

A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, membro de corporações e aprendiz, em suma, opressores e oprimidos, estiveram em contraposição uns aos outros e envolvidos em uma luta ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta(...). (MARX; ENGELS, 2014, p.8)

Através das primeiras revoluções burguesas a burguesia se consolidou enquanto classe dominante ao derrubar o sistema feudal⁹. Os donos dos meios de produção passaram a ser os patrões, enquanto a forma de trabalho majoritária se tornou o trabalho assalariado e não mais o trabalho feudal. Os trabalhadores não seriam mais presos a terra e ao Senhor Feudal. Sob o capitalismo, agora os trabalhadores tornam-se livres para vender sua força de trabalho para quem quiser comprar e os burgueses livres para comprar de quem quiser vender. A nova classe dominante é agora livre para explorar, sem impedimentos divinos, jurídicos, políticos ou ideológicos.

A mudança de modo de produção não significou o fim das contradições, a contradição de classe se manteve, embora com novos personagens. Se antes os servos produziam para uma classe dominante que não trabalhava e se beneficiava do trabalho alheio, Senhor Feudal e Igreja, no capitalismo os trabalhadores assalariados continuam a trabalhar para uma classe dominante que não trabalha e se beneficia do trabalho alheio.

A moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. (...) Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2014, p. 9)

A nova classe dominante, os burgueses, os outrora pequenos artesãos e servos mais abastados que residiam nos burgos, se tornaram livres para comprar a força de trabalho do proletariado. Por burgueses entende-se “a classe dos capitalistas modernos que são proprietários dos meios sociais de produção e utilizam o trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2014, p.64).

⁹ A transformação da sociedade feudal para uma sociedade capitalista obviamente não foi uma transformação que ocorreu em todos os países do mundo. Sabe-se que essas transformações foram localizadas no continente europeu. Resgatar esse desenvolvimento de forma alguma é possuir um olhar eurocêntrico da história, mas constatar que esse foi o modo de produção que atingiu um patamar global e que se estabeleceu em todos os países do mundo devido os processos de colonização.

Os trabalhadores modernos não possuem nada que possa garantir a sua subsistência que não a sua força de trabalho. Não é à toa que a classe trabalhadora possua como sinônimo o termo “proletariado”. Nos primórdios do capitalismo industrial o trabalho infantil nas fábricas era uma maneira das famílias aumentarem suas miseráveis rendas. “Prole” significa “filho”, logo, proletariado era essa classe que tinha como característica o trabalho infantil, fundamental para a sobrevivência dessas famílias.

Para o dicionário da Academia Francesa, a palavra proletário era de origem romana e definia os que só serviam à República pelos filhos que geravam, dado não terem rendas e estarem isentos de impostos. (BRESCIANI, 1992)

Com o desenvolvimento da humanidade, na superação do feudalismo pelo capitalismo, são desenvolvidas as forças produtivas e se acentua a divisão do trabalho (MARX, 2007). A característica primária do trabalho em ser exclusivamente um trabalho material vai se modificando.

Um trabalhador de uma fábrica de sapatos tem como produto de seu trabalho os sapatos. Um trabalhador de uma fábrica de louça branca tem como produto de seu trabalho fogões, geladeiras ou microondas. Um trabalhador de mina de carvão tem como produto de seu trabalho o carvão. Todos esses produtos se pesam e se medem, são quantificáveis e por isso são trabalhos materiais. Eles sofrem um processo de objetivação através do trabalho, de exteriorização, na medida em que o trabalhador manuseia seu objeto de trabalho e o produz. (MARX, 2017)

Mas há outros tipos de trabalhos que ainda que sejam objetivados, tem dificultada a sua aferição por peso ou medida, porque não tem necessariamente um objeto palpável como produto. Estes trabalhos são chamados de imaterial ou não-material, em contraponto ao trabalho material. Dentro dessa divisão é possível situarmos a categoria dos professores, trabalhadores de telemarketing, cientistas, filósofos, pintores, escritores, etc. São trabalhos cujo produto não se pode manusear, medir peso e altura, mas que não deixam de ser trabalho.

A tradução de Marx (1978) se utiliza do termo “não-material” para se referir a esse tipo específico de trabalho que se diferencia do material. O trabalho não-material para o autor prussiano se distingue em dois tipos. O primeiro é quando a mercadoria existe isoladamente do produtor, ou seja, elas se separam. Este seria o caso de um escritor ou de um pintor onde sua mercadoria pode circular no intervalo entre a produção e o consumo. O segundo tipo de trabalho não-material seria aquele

em que o produto não é separável do ato da produção, estando imbricados. Neste caso o autor cita o exemplo de um médico, que no ato de avaliar uma enfermidade, por exemplo, não separa o ato da produção e do consumo. (MARX, 1978)

No caso específico do trabalho docente, em Saviani (1984) encontra-se uma apropriação da concepção marxiana de trabalho não-material (MARX, 1978). A natureza do trabalho docente - o ato de produzir conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes e habilidades, tal como o trabalho do médico, não permite intervalo entre a produção e o consumo.¹⁰

Enquanto um trabalho não-material, o trabalho docente segue as mesmas tendências históricas do trabalho material. Não é uma atividade à parte, ambos são regidos pelas relações de produção capitalista. As duas seguem as mesmas tendências, pois, vale lembrar, ainda que de natureza distintas – material e imaterial – ambos são trabalho.

Não interessa em uma empresa se um trabalhador executa suas tarefas mais com as mãos e outro mais com cabeça, se é engenheiro, diretor, líder ou operário. As diferentes formas de trabalho estão articuladas para um mesmo fim socialmente determinado, que é a valorização do capital e produção de mercadorias. (MARX, 1978)

Antunes (2006), ao discorrer sobre o trabalho imaterial se refere a trabalhadores informatizados, trabalhadores da comunicação e também ao setor de serviços. Antunes pontua que com a reestruturação do capital, o trabalho imaterial vem sendo ampliado conforme se amplia a informatização em diversos segmentos do mundo do trabalho. Para ele, o trabalho material e o imaterial de forma alguma competem entre si, pelo contrário, eles são complementares. As duas formas de trabalho encontram-se imbricadas e estão “centralmente subordinados à lógica da produção de mercadorias e de capital.” (2006, p.162)

Sintetizando o que foi dito nesse tópico, o trabalho é uma atividade especificamente humana e que se transforma no decorrer da história de acordo com os conflitos e forças produtivas de uma época. O trabalho historicamente se desenvolveu em outros tipos que não apenas o trabalho material, mas também no

¹⁰ Para minha surpresa ao ler Marx (1978) me deparei exatamente com a mesma ideia acerca do trabalho não-material que havia lido anteriormente em Saviani (1984), onde não havia nenhuma citação de onde o autor brasileiro retirou tal pensamento.

imaterial, tipos que se complementam na produção capitalista. No campo do trabalho imaterial é que se localiza a natureza do trabalho dos professores.

Na sequência, o texto abordará especificidades do trabalho docente - onde ocorre e sob quais condições é realizado - e discutirá a função social da escola para em seguida melhor identificar as particularidades deste tipo de trabalho.

1.3. Escola e trabalho docente

O trabalho docente, assim como qualquer outro trabalho assalariado, é uma venda de mercadoria. Os professores têm uma mercadoria, sua força de trabalho, e a vendem para quem quiser comprar - seja para escolas públicas (o Estado), ou para empresas privadas (escolas particulares).

Para analisarmos qual é a particularidade da mercadoria que os professores vendem, é necessário identificarmos qual é a função social da instituição em que trabalham: a escola.

Esta não é uma discussão simples e muito menos consensual no campo do materialismo histórico-dialético. Longe de esgotar o tema, buscarei retomar algumas polêmicas, trazer algumas provocações e olhares diversos sobre a função social da escola.

Afinal, para que serve a escola?

Toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção. Ela deve, portanto, reproduzir as forças produtivas e as relações de produção existentes." (ALTHUSSER, 2012, p.54)

Em outras palavras, Althusser (2012) afirma que qualquer sociedade que busque continuar existindo, para poder se sustentar, deve reproduzir suas formas de sociabilidade. Deve reproduzir não apenas sua forma de produzir a vida material, todos os instrumentos necessários, mas também as relações entre as pessoas que proporcionam essa produção.

Nesse emaranhado de palavras é que está inserida a função social da escola. Em uma sociedade regida sob o modo de produção capitalista, a escola tem o papel de reproduzir as forças produtivas e as condições de produção da sociedade capitalista. A escola não funciona como um curso profissionalizante teórico-prático ao estilo SENAI, mas de maneira mais sutil, apesar do rigor com que se empenha

nisso, funciona como inculcadora e produtora de subjetividades que renderão frutos quando os estudantes passarem a frequentar os postos de trabalho.

O Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP), órgão vinculado à Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), promoveu em março de 2020 um evento chamado “Seminário Primeira Infância e a Indústria do Futuro”. A descrição do evento nos mostra explicitamente a função social da escola.

Atenção, campinenses! Após uma série de 4 encontros realizados na sede da Fiesp, em São Paulo, o debate sobre investimento na primeira infância e seus impactos na indústria do futuro chega à Campinas. O evento tem o objetivo de discutir como o desenvolvimento da criança impacta na produtividade e na competitividade das empresas, assim como no nivelamento da sociedade. (CIESP, 2020)

Esta pequena mas significativa descrição do evento expressa de forma direta a função social da escola na sociedade capitalista. Observe que não é um posicionamento de uma organização aleatória, mas o posicionamento do sindicato dos patrões. É a forma que a burguesia organizada compreende a escola.

Para Althusser, a escola é um Aparelho Ideológico de Estado, ou seja, é uma das formas em que o Estado burguês produz seus consensos ao mesmo tempo em que reproduz as relações de produção. Para o autor, na Idade Média a Igreja ocupava o posto de Aparelho Ideológico dominante. Além de promover a ideologia religiosa, a Igreja acumulava a função de educadora, de difusora de informação e de produtora cultural. Isso se deu até se consolidarem as revoluções burguesas pelo mundo, onde o desenvolvimento capitalista forjou as instituições escolares como o Aparelho Ideológico dominante. É nas escolas que todas as crianças são obrigadas a passar grande parte de sua infância e juventude, por anos e anos, sentadas em suas carteiras. (ALTHUSSER, 2012)

A produtividade da escola consiste, segundo Frigotto (1993), não diretamente na aprendizagem de saberes úteis futuramente no trabalho, tendo em vista que as empresas dão conta destes de dentro de seus muros. Mas justamente ao contrário, em sua improdutividade. Ao ser precarizada e esvaziada de conteúdos, a escola desenvolve condições sociais e políticas necessárias para o futuro trabalho dos filhos da classe trabalhadora dentro da sociedade capitalista. Esse esvaziamento da escola é notório nas péssimas condições de trabalho e de aprendizagem em que os professores e alunos se encontram. Longe de ser um acidente de percurso ou uma crise na educação, essa improdutividade é proposital e necessária para a exploração capitalista (FRIGOTTO, 1993).

Porém, Saviani (2008) denomina a concepção da escola enquanto reprodutora das estruturas do sistema capitalista como uma concepção crítico-reprodutivista. Isto é, Saviani considera que esse grupo de autores (que não se limitam à Althusser) ignora ou reduz substancialmente a luta de classes no espaço escolar, tornando-a impotente e sacrificando as contradições. Saviani (2008) afirma que os crítico-reprodutivistas “contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação”. (p.29)

Entretanto, esta elaboração de Saviani não se sustenta, por dois motivos. O primeiro é que Althusser (2012) não desconsidera a luta de classes no ambiente escolar. Ao diferenciar os aparelhos ideológicos de Estado e os aparelhos repressivos de Estado, Althusser afirma que os aparelhos repressivos proporcionam menor espaço para o contraditório que os aparelhos ideológicos.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado podem não ser apenas os meios mas também o lugar da luta de classes, e frequentemente de formas encarniçadas da luta de classes. A classe no poder não dita tão facilmente a lei nos aparelhos ideológicos como no aparelho repressivo do Estado. (ALTHUSSER, 2012, p.71)

Com isso o autor afirma que a polícia, o exército, a marinha e todos os aparelhos repressivos não carregam a mesma possibilidade de mobilização, de tensionamento da luta de classes que a escola. Logo, Althusser de forma alguma diz que não há nada a se fazer no ambiente escolar, pelo contrário. Constatando a função social da escola, o autor francês afirma que há luta para se fazer no local ao considerar a escola como um espaço onde a luta de classes se expressa de formas encarniçadas. Essa visão é reforçada pelo trecho abaixo.

Os Aparelhos Ideológicos do Estado são múltiplos, distintos e relativamente autônomos, suscetíveis de oferecer um campo objetivo às contradições que expressam, de formas ora limitadas, ora mais amplas, os efeitos dos choques entre as luta de classes capitalista e proletária. (ALTHUSSER, 2012, p.74)

Portanto, a afirmação de Saviani (2008) de que na teoria dos Aparelhos Ideológicos “a luta de classes fica praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa” e que “a luta de classes resulta nesse caso heroica, mas inglória, já que sem nenhuma chance de êxito” (p.24) não condiz com as afirmações do autor com quem ele busca dialogar.

O segundo motivo que faz com que afirmação de Saviani não se sustente é que faz-se necessário distinguir a realidade do desejo. É necessário diferenciar “o que é” de “o que quero que seja”.

Saviani (1984) concebe a escola enquanto espaço de socialização do saber metódico e sistematizado. Para ele a escola não é responsável por qualquer saber, com o risco de se confundir com a igreja ou com a rua -que carregam outros tipos de saberes, mas pelo saber científico. Seus conteúdos fundamentais são a leitura, a escrita, a matemática, os rudimentos das ciências naturais e das ciências. Estes seriam instrumentos imprescindíveis para a luta dos explorados e a escola seria o local onde eles se apropriariam desses saberes que os dominantes detêm e sem os quais não obteriam êxito na chegada ao poder. (SAVIANI, 1984)

Contudo, atribuir à escola um papel central na educação da classe trabalhadora, como se a escola pudesse educá-la politicamente dentro de uma sociedade capitalista é superdimensionar o seu alcance, é conceder à escola o status de Partido. Ao cultivar tamanhas expectativas quanto ao potencial transformador da dimensão pedagógica da escola, Saviani (1984) acaba por misturar pretensão com realidade. Ao mesmo tempo em que acusa os críticos-reprodutivistas de imobilismo, acaba caindo em um idealismo que desconsidera as determinações político-econômicas da escola, tal como as teorias não-críticas criticadas por ele.

Corroborando com essa ideia, Kataoka (2018) traz a hipótese de que Saviani possui um restrito poder de apreensão da realidade ao

dar excessiva ênfase na positividade e minimizar os efeitos de reprodução das relações sociais capitalistas nos processos concretos de trabalho e nas práticas educativas que se efetivam. (...) O autor não se remeteu à especificidade da educação no capitalismo, pois se o fizesse chegaria a apontamentos similares dos autores que havia criticado. (KATAOKA, 2018, p.280)¹¹

Além de superdimensionar o papel da escola, Saviani demonstra também desconhecer o papel da escola nas rupturas históricas com o capitalismo. A história nos mostra que revoluções socialistas vitoriosas como a russa ou a cubana não tiveram como pressuposto a luta pedagógica no interior da escola para construir à

¹¹ Em sua tese, Kataoka (2018) traz também o equívoco em Saviani de atribuir ao Estado a garantia da socialização do saber científico da classe trabalhadora. No próximo capítulo faremos a discussão acerca da função do Estado.

revolução, pois a imensa maioria da classe trabalhadora nesses países era privada da educação escolar. Essas revoluções não trataram como imprescindível para sua vitória a adesão a uma pedagogia socialista embora elas reconhecessem o seu papel de proteção e garantia da revolução.

A luta de classes na escola capitalista se dá também no agora, na dimensão trabalhista, nos colocando em movimento enquanto trabalhadores da educação, trabalhadores assalariados muitas vezes desprovidos de condições mínimas de trabalho e sobrevivência. Esse outro caráter da luta de classes no interior da escola, que por muitas vezes é ignorado, é apontado por Souza e Juliaz.

A formação sindical caminha junto à ação pedagógica, uma vez que nesse conjunto relacional emerge a disputa política da escola e de seu projeto político-pedagógico, o que por sua vez consubstancia uma expressão do compromisso com os interesses coletivos e comunitários e, dessa forma, um projeto que visa ação não apenas técnica-pedagógica mas também política, o constructo intelectual. (SOUZA;JULIASZ, 2020, p.52)

Tanto a dimensão pedagógica da luta, destacada por Saviani, como a dimensão da organização dos trabalhadores são complementares, uma não se sobressai à outra. É preciso compreender a luta de classes na escola capitalista através de suas duas dimensões, caso contrário, seria uma grande contradição um professor se referenciar na pedagogia histórico-crítica se ao mesmo tempo se mantém alheio às lutas da própria categoria.

Apesar de todas essas críticas, é importante ressaltar que elas não significam reivindicar o fim da escola, mas de nos utilizarmos dela e de suas contradições para construirmos uma outra escola¹². Não é “jogar o bebê com a água fora”, mas se apropriar dos saberes promovidos por essa instituição para superá-la. As críticas vão no sentido de ter consciência de suas possibilidades e limites para não entrar em lutas estéreis e, assim, poder avançar.

Dentro do debate da função social da escola vale resgatar a experiência do Partido dos Panteras Negras nos Estados Unidos, que na luta antirracista e na perspectiva de construção do socialismo elaborou as Escolas de Libertação, uma escola não atrelada ao Estado Burguês. Os Panteras Negras consideravam as Escolas de Libertação

o segundo dos muitos programas socialistas e educacionais que serão implementados pelo Partido Pantera Negra para satisfazer as demandas do

¹² Da mesma forma que a Pedagogia Histórico-Crítica nega a Pedagogia Tradicional e a Escola Nova ao mesmo tempo em que incorpora elementos destas.

povo. (...) O programa é um sucesso, com máxima participação proveniente da juventude e voluntários por todo o país. O currículo é desenvolvido para satisfazer as necessidades da juventude, para guiá-la em sua busca por verdades e princípios revolucionários. (THE BLACK PANTHER, 1969,p 281-282)

Com suas próprias escolas e realizando um trabalho pedagógico na perspectiva da luta de classes e da luta antirracista, os Panteras Negras concretizavam um anseio de Marx que, aproximadamente um século antes em seu texto “Crítica ao Programa de Gotha”, criticava a política de atribuir ao Estado o papel de educador do povo. Nessa obra Marx reivindica que “o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola” (MARX, 2012, p. 38).

Um trabalho pedagógico efetivo e massivo visando uma educação classista só se realizaria em escolas independentes do Estado burguês, como as escolas de libertação dos Panteras Negras, porém, o contexto brasileiro atual se encontra bem distante dessa qualidade. Considerando que essa ainda não é uma reivindicação dos trabalhadores organizados, devemos atuar sobre a escola que temos e não a escola que idealizamos, portanto, devemos compreender a nossa escola capitalista como um dos palcos da luta de classes.

Sabendo da função social da escola na sociedade capitalista é possível compreender que tudo o que acontece dentro dos muros da escola tem a tutela do Estado, que por sua vez tem a tutela da burguesia. Sejam os cortes e a distribuição de verbas, a preferência a certas concepções pedagógicas e, o que mais nos interessa nesse momento, a particularidade do trabalho do professor.

Os professores, como quaisquer outros trabalhadores, possuem como única forma de subsistência a venda de sua força de trabalho. Sua força de trabalho tem como característica qualificar outras forças de trabalho. Dito de outra forma, a mercadoria produzida pelos professores é a aquisição do conhecimento pelos alunos, a qualificação da força de trabalho dos futuros trabalhadores.

A venda da força de trabalho do professor, assim como qualquer outro trabalho, visa produzir valor de uso. Os professores produzem valor de uso ao ensinarem seus alunos. Ainda que um aluno possa não ter aprendido nada de português, matemática, história, geografia, ainda que possa ter se apropriado de pouco ou nenhum conhecimento científico, algo sobre como comportar-se, fazer fila, fazer silêncio ou obedecer a qualquer tipo de ordens ele aprendeu. Esse algo a mais

já o torna diferente de quando entrou na escola. O futuro trabalhador já não é mais o mesmo do que era antes de entrar para a vida escolar. Já há trabalho antigo nesse aluno e há mais valor do que tinha antes.

O trabalho antigo contido no aluno que foi inserido nas relações escolares é semelhante ao trabalho antigo que, por exemplo, um cozinheiro transfere ao preparar um prato de macarrão. Para que o macarrão possa ser preparado trabalho antigo foi realizado, como o plantio e a colheita do trigo ou o transporte da farinha para o mercado. As atividades realizadas anteriormente possibilitam que um novo trabalho possa ser efetivado, assim como ao ensinar uma criança a suportar horas sentada, a receber ordens passivamente, a ler, escrever, e toda variedade de habilidades adquiridas na escola. As habilidades serão utilizadas futuramente ao assinar a folha ponto, ao ler o letreiro do ônibus para ir trabalhar, suportar as horas de trabalho e subordinar-se às ordens de superiores, por exemplo. No contexto capitalista, quando uma professora educa uma criança ela está qualificando este aluno para se enquadrar nas relações capitalistas de produção.

O trabalho do professor, para Souza e Juliasz (2020), é uma atividade intencionalmente humanizadora que se realiza com a consciência de sua realidade a partir do conhecimento científico e desenvolvida de forma contextualizada por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (SOUZA; JULIASZ, 2020). É possível afirmar também que essa prática humanizadora carrega consigo todas as contradições da época e contexto em que é realizada¹³.

Dentro dessa ação intencionalmente humanizadora que é a relação de ensino-aprendizagem, ocorre, contraditoriamente, a perda de sentido das atividades humanas, um processo de reificação, onde as relações humanas são coisificadas. Segundo Souza e Juliasz (2020), se para um trabalhador fabril o processo de reificação se dá objetivado na matéria produzida, para os professores esse processo ocorre na relação de ensino e aprendizagem com seus alunos. “A relação social se

¹³ O ser professor na sociedade em que vivemos acarreta em exercer o trabalho docente embasado em uma ciência e em uma filosofia que carrega no seu bojo um conteúdo de classe e suas contradições, estando o professor consciente disso ou não. Seria inocência achar que o conhecimento científico por si só libertará os trabalhadores de sua dominação e exploração, levando em consideração que a ciência também é capaz de produzir conhecimentos que acentuam a condição da classe trabalhadora. É comum encontrarmos nos departamentos das universidades acadêmicos elitistas, neoliberais ou até mesmo acadêmicos que se auto intitulam “pós-críticos”, questionando as supostas certezas dos marxistas.

transforma em mercadoria e destitui de sentido seu trabalho”. (SOUZA;JULIASZ, 2020, p.43)

O trabalho destituído de sentido, reificado, é o trabalho alienado. O trabalho alienado é resultado do não pertencimento do produto do trabalho por quem o produziu e é o não pertencimento do ato de trabalhar pelo trabalhador. No trabalho alienado não apenas o produto do trabalho pertence a outra pessoa, mas também o próprio trabalho é externo a ele. (MARX, 2004)

No processo histórico da Revolução Industrial, o artesão que dominava todo o processo produtivo de trabalho deu lugar ao trabalhador moderno. Diferentemente do artesão do sistema feudal, o trabalhador moderno não domina mais toda produção, mas apenas uma pequena fatia desse processo. Quando um artesão fazia um sapato no feudalismo ele tinha domínio sobre o corte do couro, a lavagem, a colagem, a junção das partes; no novo modelo cada trabalhador se tornou responsável por um desses momentos. O trabalhador perdeu o completo domínio do processo produtivo. (MARX, 2007)

Essa perda do domínio completo do processo de trabalho que ocorreu com os trabalhadores fabris durante as Revoluções Industriais é um fenômeno que se expressa de diferentes formas no trabalho docente.

Uma das formas que expressa a perda de domínio dos professores é a chegada do método apostilado nas redes públicas de ensino. Com as apostilas, as empresas da educação passam a pensar como será o trabalho pedagógico dos professores, cabendo a eles executarem o que foi pensado por outros. O método apostilado de ensino tolhe a autonomia docente ao transferir a responsabilidade de pensar os conteúdos, a avaliação, o dever de casa, etc. a quem elaborou o material. A tarefa de refletir sobre o trabalho docente, decidir o que será feito e como será feito não cabe mais aos professores, mas às empresas e seus “estudiosos” da educação.

Os livros didáticos começam a ser pensados e produzidos no Brasil no primeiro período Vargas para atender a interesses ideológicos e com a função de doutrinar a juventude na perspectiva da construção nacional. Mas no pós 64, através dos acordos MEC-USAID¹⁴, essa política toma outras proporções. Na medida em que ocorre uma “democratização” do ensino básico, com os mais pobres tendo

¹⁴ Acordos realizados entre o Ministério da Educação do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, em inglês, *United States Agency for International Development* (USAID).

acesso a escola, ocorre um subida vertiginosa de consumidores de livros através de financiamento público. O Estado, ao garantir a gratuidade do livro didático aos estudantes, garante também uma expansão do mercado editorial e um consequente monopólio nesse nicho de mercado. Mais do que um debate educacional, os livros didáticos são pautados na ótica ideológica e sobretudo econômica. (BAIRRO, 2017)

Dos recursos orçamentários destinados ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 60 a 80% concentra-se nas mãos de seis empresas (Bairro, 2017, p.72). Duas dessas empresas, a Moderna e a SM possuem representantes dentro do conselho do “Movimento Pela Base”, que se auto define como um movimento que “se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. Além das empresas do ramo editorial, o movimento possui relações com o Itaú, a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Todos Pela Educação¹⁵, etc. (MOVIMENTO PELA BASE, 2020)

A elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio estão ligadas ao lobby das empresas. São elas que determinam as políticas que serão implementadas nas escolas, como já vimos anteriormente ao discutir a função social da escola. Estas reformas escolares implicam em novos direcionamentos e estão ligadas a novos livros didáticos, o que atende diretamente à necessidade de mercado do ramo editorial.

As empresas e seus ideólogos são quem ditam a forma de trabalhar dos professores, que com um verniz progressista e aparente boa intenção pautam os interesses capitalistas e dizem como os professores devem ou não realizar o trabalho docente.

É a divisão técnica do trabalho se expressando no campo educacional, onde uns pensam e outros executam. Pensar o trabalho docente não é tarefa dos trabalhadores da educação – inseridos aqui a coordenação pedagógica e a direção - que se ocupam muito mais com as tarefas burocráticas e não conseguem se debruçar sobre as questões pedagógicas. Sobre esse processo discorrem Souza e Katuta (2001), se referindo à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e como se deu essa divisão do trabalho.

Verificamos, portanto, que no processo de elaboração dos PCN, os professores, em momento algum, foram considerados como cidadãos; pelo

¹⁵ Por sua vez, o grupo “Todos Pela Educação” possui em seu Conselho representantes da Votorantim, Gerdau, Bradesco, Itaú, Natura, etc. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020)

contrário, observamos que, subjacente a essa prática encetada para a elaboração do referido documento, há uma concepção de que a divisão intelectual e técnica do trabalho é algo inerente à estrutura educacional brasileira: uns pensam (assessores do MEC, mentores intelectuais dos PCN) e outros executam (professores). (SOUZA; KATUTA, 2001, p. 73)

O professor é reduzido a um mero executor de atividades programadas por outros. Gaudêncio Frigotto (1993) vai na mesma direção acusando um esvaziamento dos saberes nas tarefas docentes.

As relações sociais de produção – que provocam uma divisão social e técnica do trabalho onde a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e a expropriação do saber da classe trabalhadora – comandam, também, o processo de uma crescente divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber e o processo de produção desse saber da categoria dos trabalhadores-professores. O processo pedagógico fica cada vez mais entregue aos especialistas que ‘pensam’, programam e supervisionam a decodificação da programação preestabelecida. (FRIGOTTO, 1993, p. 169)

Como exemplo, no ano de 2012, 17 das 27 Unidades Federativas brasileiras utilizavam o Sistema de Ensino Aprende Brasil, uma empresa do Grupo Positivo. Esse sistema privado de ensino estava naquele ano presente em mais de 181 municípios, que além do material didático recebiam dele também a formação docente. (EVANGELISTA; LEHER, 2012)

Através da formação, assim como pelo material didático, ocorre a perda do domínio do processo de trabalho docente e seu respectivo esvaziamento. A função de reprodutores é melhor exercida por professores formados em cursos precários.

É notório nas últimas décadas o crescimento da oferta dos cursos de formação de professores, as licenciaturas¹⁶. Esse aumento se deu principalmente na modalidade mais desqualificada, o ensino à distância (EaD).

De acordo com uma notícia do G1, em 2017 quase dois terços dos novos universitários nos cursos de formação de professores se matricularam na modalidade EaD. A matéria informa que a Pedagogia e os demais cursos de licenciatura são os motores que fizeram o EaD tomar a dianteira na expansão do ensino superior, e que entre 2010 e 2017 o número de novos alunos na modalidade cresceu 163%, enquanto a modalidade presencial recuou 14%. (G1, 2020a)

Os incumbidos da formação inicial de professores, as instituições de ensino superior, possuem responsabilidade pelo que se passa no chão da escola. O ensino

¹⁶ Esse crescimento está ligado a criação do exército pedagógico de reserva, já citado na parte 1: Neoliberalismo e reestruturação produtiva.

superior deveria fornecer os conhecimentos necessários para os futuros professores, mas na medida em que isso não se realiza, a precariedade do ensino superior afeta a escola. Os professores, ao terem uma formação inicial precária, se deparam na escola com uma equiparação de seus saberes científicos ao dos alunos. Aqueles que deveriam dominar os saberes e transmiti-los acabam por se igualar aos que não dominam, o que implica em um não-estabelecimento de uma efetiva relação de ensino e aprendizagem na escola. (SOUZA; KATUTA, 2001)

A precariedade dos cursos EaD - com discussões esvaziadas, professores sem formação adequada e considerando o aligeiramento da formação - que em muitas faculdades é reduzida a três anos - somadas à expropriação do papel reflexivo do professor através da adoção do método apostilado nas escolas, contribuem e muito para o processo de alienação do professor. Porém, esses dois fenômenos externos não bastam para explicar a totalidade do problema, faltando o central, que é o trabalho propriamente dito.

Marx (2004), nos Manuscritos econômico-filosóficos, discorre sobre o trabalho alienado, afirmando que os trabalhadores produzem sua própria alienação ao se configurarem eles próprios em uma mercadoria.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que se produz, de fato, mercadorias em geral." (Grifo do autor) (MARX, 2004, p.80)

O trabalho docente, como todo trabalho, produz valor de uso, que no caso específico é a transmissão do conhecimento, a qualificação da força de trabalho. Mas como todo trabalho sob as relações capitalistas, não interessa o valor de uso de seu trabalho, o que interessa de fato para o trabalhador/professor é o seu valor de troca, é este que vai proporcionar ao trabalhador/professor reproduzir sua vida. Citando um exemplo utilizado por Duarte (2004), não importa se um operário trabalha para uma fábrica de tecidos, de remédios ou de armas, para ele será indiferente produzir vestimentas, instrumentos de destruição ou instrumentos de cura, o importante é o quanto ele recebe pelo seu trabalho.

Ao vender sua força de trabalho, os professores produzem a si mesmos como mercadorias, é o que afirma Marx. Quando o professor produz, na medida em que

sua produção aumenta com as salas superlotadas, ele vai se tornando uma mercadoria ainda mais barata.

Façamos uma suposição. A professora X possui 15 alunos em sua sala de aula e a professora Y possui 30 alunos, ambas recebem 20 reais por cada hora trabalhada. Se dividirmos o salário de cada uma pelo número de alunos teremos o resultado de quanto elas recebem por aluno. A professora X receberá por cada aluno 1,33 de salário, enquanto a professora Y receberá 0,66.

O que isso significa? Significa que para realizar o mesmo trabalho pedagógico e com menos condições de trabalho a professora Y receberá proporcionalmente metade do que ganha a professora X, mas para ensinar o dobro de alunos. Significa que a intensidade do trabalho dela será dobrada. Porém, no contrato de trabalho dessas professoras elas aceitam vender a força de trabalho por 20 reais, independente de ensinar 15 ou 30 alunos. Os valores proporcionais são ocultados como se ambas ganhassem o mesmo valor e realizassem o mesmo trabalho.

Sabe-se que a remuneração do trabalho docente, o contrato, não é feito por aluno e justamente por isso essa forma de contrato oculta a intensificação do trabalho. Constatar essa relação entre o número de alunos e remuneração não se trata de monetizar ou esvaziar o trabalho docente, é exatamente o oposto, de mostrar como a própria intensificação do trabalho esvazia o trabalho docente e dificulta a sua plena realização. Se trata de reafirmar Marx, ao dizer que o trabalhador se torna mais pobre quanto mais riquezas produz e mais se reduz à uma mercadoria.

Ao realizar um trabalho alienado essa mesma atividade que nos faz humanos acaba por, paradoxalmente, nos alienar. Ao ser reduzido à mercadoria, o trabalho humano perde sentido a tal ponto que um trabalhador acaba por se sentir realizado humanamente justamente nos momento de não-trabalho, nas suas funções animais como comer, beber e procriar. O trabalho sob o capitalismo empobrece, deforma, barbariza, priva, imbeciliza e torna impotente o trabalhador. (MARX, 2004)

A recusa ao trabalho e à insatisfação, a sua não realização, se faz verdadeira ao ser colocada à prova na realidade escolar, onde nunca veremos nenhum trabalhador reclamando da hora do café ser muito longa ou de feriados em excesso. A apreensão pelo não-trabalho é contínua, caso contrário todos os trabalhadores

adorariam a sensação pré-trabalho de domingo à noite e lamentariam às sextas feiras o fim do expediente.

1.4. O adoecimento docente

Todos que já assistiram o personagem de Charles Chaplin no filme “Tempos Modernos”, Carlitos, surtando em detrimento do trabalho conseguem minimamente visualizar os efeitos do trabalho alienado na vida do trabalhador. Embora caricatural, o filme expressa o que o trabalho alienado e intensificado é capaz de fazer com os sujeitos. O filme é genial ao retratar com humor os problemas inerentes à produção capitalista e o sofrimento do trabalhador – sofrimento que não se limita à fábrica.

Se o trabalho - que é intrínseco à humanidade e não mera escolha - sob o jugo das relações capitalistas empobrece, deforma, barbariza, priva, imbeciliza e torna impotente o trabalhador, pode-se afirmar que ele possui papel central no adoecimento docente.

Para Forattini e Lucena (2015), o adoecimento é um fator inerente à situação de exploração do trabalhador, que se dá através das condições física e psíquica superdimensionadas a que é submetido. Este adoecimento relacionado ao trabalho tem sido objeto de revisão dos fatores produtivos, ainda que as soluções tenham como objetivo manter o crescimento e o *status quo* do sistema capitalista. “Assim, se sofisticam e se aparelham os postos de trabalho, os métodos de gestão de pessoas, os benefícios imediatos e os recursos médicos para que as limitações humanas não impeçam os objetivos de produção”. (FORATTINI; LUCENA, 2015, p.34)

Emilio Gennari em seu artigo “Quando ensinar é adoecer” afirma que para muitos professores a escola torna-se pesada, frustrante e insuportável. O autor busca relacionar o trabalho docente ao adoecimento e atribui essa relação à discrepância entre o trabalho prescrito, o trabalho imaginado e o trabalho real. (GENNARI, 2015)

O trabalho prescrito é aquele presente nos documentos oficiais como parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, etc. O trabalho prescrito ignora a realidade dos alunos, professores e da escola, pressupondo que a clareza dos documentos não deixa brechas para a compreensão do trabalho que o professor deve exercer.

Se a sala de aula tem 25 ou 45 alunos pouco importa. A regra é clara para todos e, como professor daquela série, quem ensina deve tratar de cumpri-la. Assim, preparar aulas que transformem o parâmetro curricular em conhecimento específico a ser veiculado de forma direta, clara e inquestionável acaba se tornando uma espécie de caminho das pedras para os objetivos almejados. (GENNARI, 2015, p. 11)

O trabalho imaginado, ao contrário do trabalho prescrito, não ignora as reais condições de ensino-aprendizagem. Ele simplesmente desconhece essa realidade. É aquele que antecede o primeiro dia de aula e que é a síntese de todo imaginário social construído cotidianamente pela graduação, mídia¹⁷, família, igreja, etc., que contribui significativamente para a idealização do que seria o “heroico” trabalho do professor. “É o momento em que o entusiasmo e a vontade de se realizar apontam uma relação quase infalível entre querer e poder, levando a expectativas que se descolam do real” (GENNARI, 2015, p.11).

Por fim, o trabalho real, que – como o próprio nome diz – se trata da realidade da escola. É no trabalho real que nos deparamos com alunos que vão à escola com fome, com salas superlotadas, com goteiras em sala de aula, etc.

Para visualizar o papel deste componente basta que pensemos em um dia qualquer em sala de aula com sua mistura de sensações contraditórias (...). A realidade é sempre algo que surpreende, derrete a confiança propiciada pelo trabalho imaginado, burla-se das prescrições e da linearidade das teorias, desperta possibilidades onde só havia o vazio, testa a capacidade de análise, entendimento e flexibilidade docente, derrota os profissionais mais experientes e planta desafios onde tudo levava a apostar na repetição de fórmulas consagradas. (GENNARI, 2015, p.11-12)

Os professores ingressam na carreira repletos de boas intenções esperando fazer um trabalho glamoroso e hercúleo, construído no imaginário social e se deparam com uma realidade totalmente diferente. A academia, o estágio, os colegas mais experientes, ninguém os ensinou o que fazer quando o aluno foi rejeitado pelo pai e extravasa sua indignação na escola com colegas e professores ou o que fazer quando suas alunas são retiradas da família pelo conselho tutelar.

Os PCN dizem que um dos objetivos do ensino é que os alunos sejam capazes de

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1997, p.69)

¹⁷ Sobre o papel da indústria cinematográfica de Hollywood no imaginário social, ver Dalton (1996).

Como trabalhar tais princípios exigidos pelo PCN se os próprios professores têm dificuldades para adotar atitudes de “solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças”? Como podem fazer isso se ao mesmo tempo seu próprio salário é reduzido a cada reajuste que não acompanha a inflação e precisam complementar sua renda com “bicos”, atividades informais, vendendo cosméticos, roupas e marmitas, sem qualquer perspectiva de resistência?

Para os documentos oficiais os problemas do cotidiano escolar são transponíveis, ou pior, inexistentes. No trabalho real, pormenorizado na formação inicial e inexistente nos documentos oficiais, a realidade se impõe à qualquer idealização ou prescrição do trabalho docente. O trabalho real, portanto, torna-se uma ruptura com o trabalho prescrito e o imaginado.

Junto a incongruência entre o trabalho imaginado, o prescrito e o real, soma-se a contínua tentativa de controle dos professores, um controle com o objetivo de ceifar qualquer protótipo de rebeldia ou questionamento das condições vividas.

Como vimos, a escola é um Aparelho Ideológico de Estado e opera através da persuasão e do convencimento, entretanto, quando necessário não hesita em recorrer à repressão para manter o controle seja sobre os alunos ou sobre seus trabalhadores.

Os que ocupam os postos mais altos na hierarquia escolar, sejam membros das secretarias ou direções escolares, buscam persuadir seus trabalhadores a todo tempo. Reuniões pedagógicas, recados na sala de professores ou sala de aula, bilhetinhos, conversas de corredor, propagandas, diretrizes e portarias, etc. A persuasão é permanente. Diferente da repressão, que é praticada pontualmente.

A repressão aos trabalhadores da escola pode acontecer em sigilo ou publicamente. Ela pode ocorrer em conversas de corredor através de ameaças, através da avaliação anual dos professores com critérios subjetivos, ou até mesmo na distribuição de salas com maior número de alunos ou salas com alunos mais indisciplinados sendo atribuídas para os professores alvo.

O mesmo assédio moral que pode acontecer em sigilo, também pode ocorrer em público, nas reuniões pedagógicas, e nesse caso a repressão é educativa para os demais. Ao presenciar a repressão, os colegas percebem como devem ou não devem agir caso não queiram também sofrer o assédio.

Esse assédio moral realizado em público se encaixa no que Foucault (1987) chama de “sanção normalizadora”. É um movimento duplo de gratificação e punição que serve para equalizar comportamentos. Enquanto a punição tem a função de corrigir desvios castigando e humilhando, a gratificação é a recompensa do comportamento exemplar, modelo a ser seguido. Ambos possuem o objetivo de normalizar comportamentos.

Se por um lado os professores que se colocam em movimento e enfrentam a direção da escola ou sua Secretaria de Educação podem acabar sofrendo todo o tipo de represálias, por outro, alguns professores se escondem e utilizam-se dessa possibilidade para se manterem inertes. Encontram na possível repressão um alibi para sua convivência.

A classificação dos professores é outro elemento presente no mecanismo da sanção normalizadora. Enumerar os trabalhadores em um ranking e atribuir pontuações para suas ações e condutas é um exemplo claro de coerção e controle através da hierarquização. Mais do que controlar os professores em seu ambiente de trabalho, ao ter uma pontuação maior conforme são realizados cursos, por exemplo, é exercido um controle não apenas do ambiente de trabalho, mas o domínio de suas ações em seu tempo livre.

Uma outra forma de controle dos professores ocorre através do excesso de documentos a serem preenchidos e elaborados. Frequência diária dos alunos, frequência trimestral dos alunos, conteúdos e atividades da semana seguinte, reflexões da semana passada, notas, avaliação descritiva, planejamento, relato do que produziu no tempo sem alunos, entre várias outras que variam de acordo com a rede e a localidade. A burocracia escolar atola os professores o maior tempo possível e de tal modo que mais vale um documento bem preenchido do que uma aula bem dada.

Foucault (1987) atribui o controle do tempo, espaço e da atividade como uma forma de poder. A excessiva burocracia escolar seria sob essa ótica um mecanismo de controle da atividade docente, exercendo um controle minucioso das operações do corpo, com uma capacidade de coerção ininterrupta. Para Foucault, todas as formas de coerção vão tornando o corpo humano algo obediente, dócil e útil.¹⁸

¹⁸ Vale pontuar que se essa docilização e esse adestramento dos professores são úteis, são úteis para o interesse de alguém. Mas de quem? Não nos esqueçamos da função social da escola, que é reproduzir as

O controle e a repressão sofridos pelos professores são complementares ao processo de alienação do trabalho. Sem dúvida eles intensificam uma relação de não pertencimento do trabalho pelos próprios professores e, por consequência, intensificam o processo de adoecimento.

Porém, o adoecimento dos professores não prejudica apenas os sujeitos que estão na escola vendendo sua força de trabalho. Tendo em vista que o trabalho docente consiste em estabelecer uma relação pedagógica com os alunos, o adoecimento de um dos interlocutores desse processo resulta na desqualificação dessa relação de ensino-aprendizagem. O adoecimento docente interfere diretamente no aprendizado dos alunos, resultando em uma relação pedagógica adoecida. Gouvêa (2016) aborda esse aspecto ao afirmar que

a relação entre as condições de trabalho e os seus efeitos para os professores, no que se refere aos agravos à saúde, tem implicações, não só para os professores, mas para toda a estrutura escolar e de ensino. Assim, há uma relação estreita entre a saúde do professor e a qualidade de seu trabalho (...). Os alunos precisam se adaptar ao professor substituto, ao passo que esse professor precisa de tempo para conhecer a realidade dos alunos e da comunidade. (GOUVÊA, 2016, p.211)

O professor, que possui papel imprescindível na relação pedagógica, ao adoecer, acaba por comprometer elementos básicos de sua atividade. Ele não possuirá a capacidade de ouvir e intervir adequadamente no processo de ensino-aprendizagem, possuirá dificuldades em estabelecer interações com seus alunos, ficará mais estressado e impaciente, ao mesmo tempo em que o preparo das aulas perde qualidade. É uma fragmentação que condiciona os professores de forma mecânica, alienada, como um veículo no piloto automático. O adoecimento docente destitui o professor de sua relação pedagógica, destitui o sujeito de seu trabalho, bem como destitui os alunos do aprendizado.

Considerando que o potencial de aprendizagem dos alunos já é restringido pelas condições físicas das escolas e pelas superlotações das salas de aula, o adoecimento docente se torna mais um entre tantos outros fatores que dificultam a realização de um direito, o direito à aprendizagem. A escola, que potencialmente seria o local onde as pessoas poderiam se apropriar do saber cientificamente produzido e sistematizado se mostra um local de relações adoecidas.

O Estado, por sua vez, ao identificar os problemas relacionados ao adoecimento docente, ao invés de buscar saná-los age no sentido oposto, aplicando medidas que intensificam ainda mais o adoecimento, como é o caso das premiações por assiduidade. Tais premiações incentivam os professores a trabalharem mesmo doentes para não terem prejuízos financeiros (VIEIRA, 2003).

Para os professores não basta adoecer, é necessário omitir a doença e manter-se trabalhando para não ter perdas salariais. Ao continuar trabalhando e realizando as mesmas atividades que lhe causam o adoecimento, a condição de sofrimento do professor se acentua, bem como se acentua o adoecimento da relação pedagógica com os alunos. É um efeito em cadeia.

2. AS PESQUISAS SOBRE TRABALHO DOCENTE E ADOECIMENTO NO BRASIL

Neste segundo capítulo, serão apresentadas as dez pesquisas encontradas que identificam as doenças que mais acometem os professores.

As pesquisas foram encontradas através de um estudo exploratório em sites como Google acadêmico, Scielo, Red Estrado e Saúde debate. Na busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: adoecimento docente, trabalho docente, doença docente e adoecimento do professor. O contato com as primeiras pesquisas possibilitou através das referências o contato com outras pesquisas, também utilizadas no trabalho.

A apresentação dos dados será feita inicialmente a partir da caracterização das pesquisas de acordo com a localização em que foram realizadas, em que ano foram publicadas, o gênero da população analisada, entre outras. Nesta caracterização, em alguns momentos, também são propostas algumas discussões que permeiam os dados levantados, como é o caso da discussão sobre o caráter do Estado e a discussão de gênero – não separando-se apresentação e análise dos dados da discussão preliminar.

A segunda parte do capítulo contém a exposição dos dados explorados referentes ao adoecimento docente, propriamente dito, revelando quais são as doenças que mais se repetiram nas pesquisas e buscando as devidas explicações imediatas para este adoecimento nas próprias pesquisas.

Alguns dados obtidos foram organizados e sistematizados em um quadro (1) para favorecer uma visão mais ampla das pesquisas, permitindo visualizar suas similaridades e diferenças.

2.1 Caracterização das pesquisas

No quadro 1 apresento o conjunto de pesquisas encontradas para análise e faço algumas considerações prévias.

Observa-se que todas as pesquisas possuem entre o público analisado professores do ensino fundamental. Algumas expandem a pesquisa para professores de educação infantil, outras analisam diversos setores dos

trabalhadores da educação, mas todas elas contém professores do ensino fundamental no público analisado.

Através do quadro nota-se que as pesquisas foram realizadas no período de 2000 à 2015, o que demonstra um maior interesse científico sobre o adoecimento docente no período, bem como é notável que o interesse por esse campo de pesquisa parta de pesquisadoras, pois nas dez pesquisas encontradas todas são de autoria de mulheres.

A base empírica utilizada foi variada, porém a utilização do número de atestados concedidos se destacou em relação aos dias de licença concedidos e do número de professores afastados.

Nota-se também que o local de realização das pesquisas contemplou as regiões sul, norte e sudeste do Brasil, ficando de fora da amostra as regiões centro-oeste e nordeste.

Pesq.	Autora	Público analisado	Local de realização	Período	Gênero analisado	Base empírica
1	Suzin	Professores municipais de fundamental 1	Caxias do Sul - RS	2002	Mulheres	Atestados, número de professores e dias afastados
2	Siqueira; Ferreira	Professores municipais de fundamental 1	Florianópolis - SC	Não consta	Mulheres	Atestados
3	Pessoa	Professores municipais de fundamental 1	Rio Branco – AC	2013 a 2015	Todos	Atestados
4	Moreira	Professores municipais de fundamental 1	Cidade metropolitana da região de Porto Alegre - RS	2014	Todos	Atestados
5	Bordalo	Professores municipais de infantil e fundamental	Belém - PA	2012	Todos	Atestados e dias afastados
6	Zacchi	Professores municipais de infantil e fundamental	Palhoça - SC	2000 a 2002	Todos	Atestados
7	Costa	Professores municipais de fundamental 2	Ipatinga - MG	2004 a 2005	Todos	Atestados
8	Guerreiro	Professores estaduais de fundamental 2	Londrina - PR	2012 a 2013	Todos	Número de professores
9	Contiero	Professores municipais de diversas etapas de ensino	Porto Alegre - RS	2008 a 2012	Todos	Atestados
10	Gasparini; Barreto; Assunção	Trabalhadores da educação	Belo Horizonte - MG	2001 a 2003	Todos	Atestados

QUADRO 1 – Caracterização das pesquisas sobre trabalho docente e adoecimento 2000-2015.

2.1.1 Localização

Como observado no quadro, as pesquisas utilizadas neste trabalho foram realizadas em escolas públicas em Belém-PA, Rio Branco-AC, Belo Horizonte-MG, Ipatinga-MG, Londrina-PR, Palhoça-SC, Florianópolis-SC, Caxias do Sul-RS, Porto Alegre-RS e uma cidade não identificada localizada na região metropolitana de Porto Alegre-RS.

Há uma considerável variação populacional entre as dez cidades. A menos populosa é a cidade não identificada da região metropolitana de Porto Alegre-RS com seus 205.603 habitantes (MOREIRA, 2015) e a mais populosa é Belo Horizonte-MG com 2.521.564 habitantes (IBGE, 2021), constando entre elas cinco capitais de estado.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada cidade também varia ao observar os respectivos níveis de ensino em que o público analisado trabalha e os respectivos anos em que foram realizadas as pesquisas - ou o ano mais próximo à data de realização. O menor IDEB foi de 3.6 ao fim do ensino fundamental II em Porto Alegre-RS no ano de 2013, e o maior IDEB foi de 5.8 ao fim do ensino fundamental I em Rio Branco-AC. (INEP, 2020)

2.1.2 Origem e publicação das pesquisas

Das pesquisas encontradas, três são dissertações de mestrado *strictu-sensu*, sendo duas realizadas na área da Educação e uma na área de Saúde Coletiva; duas dissertações de mestrado profissional, uma realizada na área da Engenharia e outra em Meio Ambiente e Sustentabilidade; duas pesquisas de conclusão de curso de graduação, ambas realizadas na área da Administração; e três artigos com publicação na área da Psicologia, Comunicação e Educação.

2.1.3 População pesquisada e o nível de ensino

Em nove pesquisas foi possível analisar especificamente os dados de professores adoecidos. Em apenas uma pesquisa a análise não se limitou aos professores, sendo feita com todos os trabalhadores da Educação. Esta pesquisa,

realizada com os trabalhadores da Educação de Belo Horizonte, embora sem a precisão desejada por não ter se limitado aos professores, proporciona dados relevantes uma vez que o quadro de trabalhadores da Educação é composto majoritariamente por professores. O dado que nos possibilita afirmar essa relevância é que do total de afastamentos dos trabalhadores da Educação a porcentagem de professores adoecidos é de 84%.

Ainda de acordo com o quadro apresentado, o nível de ensino analisado nas pesquisas que mais se repetiu é o ensino fundamental I, tendo sido este o foco de quatro delas; duas pesquisas abrangem tanto educação infantil quanto o ensino fundamental I; uma se limitou ao ensino fundamental II e outra abrangeu ensino fundamental II e ensino médio. Duas pesquisas abrangeram todos os níveis de ensino.

Com exceção da pesquisa realizada em Londrina-PR, que envolveu a Rede estadual, as outras nove pesquisas foram realizadas em escolas públicas municipais.

2.1.4 Gênero pesquisado

Das dez pesquisas, duas se limitaram ao estudo das mulheres trabalhadoras: as pesquisas realizadas em Caxias do Sul-RS e Florianópolis-SC, sendo que a segunda optou por restringir ao gênero feminino por ter como objetivo fazer uma discussão relacionando gênero e trabalho docente. A pesquisa realizada em Caxias do Sul-RS não deixa explícito o motivo do recorte de gênero.

Um fato interessante encontrado nas dez pesquisas é que todas foram realizadas por mulheres, ainda que esse recorte não seja intencional. Este dado pode ser explicado pelo fato da docência no imaginário social ser atrelada ao cuidar, o que por sua vez é relacionado às mulheres.

A docência, que se inicia no Brasil como uma atividade essencialmente masculina e ligada à igreja católica, no decorrer do tempo com o processo de urbanização se transforma em atividade majoritariamente feminina. “O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres” (LOURO, 1995, p.95).

Se o casamento e a maternidade são consideradas tarefas femininas fundamentais, qualquer atividade profissional era tida como um desvio das funções das mulheres, a menos que essa atividade possa representar e se ajustar à sua essência. Dessa forma, os atributos necessários ao papel feminino passam a ser incorporados ao magistério como o amor, a sensibilidade e o cuidado. Concomitante a esse processo está o surgimento de teorias psicológicas e pedagógicas que passam a considerar o afeto e o amor como elemento facilitador da aprendizagem. (LOURO, 1995)

Esta pode ser uma explicação para que as mulheres também se debrucem mais sobre o tema, por serem elas majoritárias no ambiente escolar.

Não é coincidência que no decorrer da trajetória escolar dos alunos, quando os alunos vão se aproximando dos anos finais do ensino básico e a dimensão do cuidar vai sendo reduzida e a dimensão dos conteúdos vai se tornando explícita, os professores homens passem a aumentar em quantidade. Isso é nítido se compararmos o número de professores homens na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental com os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Na falsa dicotomia entre o cuidar e o educar, onde a dimensão do cuidar se mostra explicitamente é onde as professoras são enorme maioria¹⁹.

2.1.5 Metodologias utilizadas nas pesquisas

Buscando identificar e categorizar as doenças mais incidentes no ambiente de trabalho escolar, a maior parte das pesquisas quantificou seus números, com exceção das pesquisas realizadas em Florianópolis-SC e em Rio Branco-AC, que apenas elencam as principais doenças. Essas pesquisas revelam menos dados, mas ainda sim revelam dados importantes.

Os dados utilizados por oito pesquisas foram coletados através das prefeituras das cidades onde as pesquisas foram realizadas. As duas pesquisas que coletaram dados por outros meios foram as pesquisas realizadas em Rio Branco-AC

¹⁹ Falsa dicotomia pois desde a creche até o ensino superior, o cuidado com os educandos e a existência de conteúdos se fazem presentes. São elementos distintos de um mesmo processo.

e Londrina-PR, onde a primeira teve acesso através das próprias escolas e a segunda utilizou entrevistas com os professores.

Se por um lado a utilização da análise documental pode ser considerada menos subjetiva se comparada à entrevista, por outro lado algumas pesquisas apontam a falta de informações nos atestados médicos como um dificultador das análises. Foram relatados casos em que os atestados não constavam a CID-10²⁰, casos em que a grafia no documento era incompreensível e casos em que a escola pesquisada não se preocupava em armazenar os atestados corretamente.

A análise dos dados revelou que as pesquisas utilizaram três diferentes critérios para analisar os dados e elencar as principais doenças que acometem os professores: através do número de atestados apresentados, pelo número de dias de licença do trabalho, ou pelo número de professores de licença.

Seis pesquisas se limitaram aos números de atestados, uma pesquisa apresentou tanto o número de atestados como o número de dias de licença, uma pesquisa se limitou ao número de professores que se afastaram, uma pesquisa apresentou todas as fontes de dados citada e uma última pesquisa não revelou qual o critério utilizado.

Outro fator observado que pode ter interferido nos resultados obtidos pelas pesquisas foi limitar a coleta de dados a um determinado número de dias. Por exemplo, a pesquisa realizada em uma Cidade metropolitana da região de Porto Alegre-RS utilizou como dados apenas os atestados superiores a 15 dias, e, dessa forma, o recorte de dados destacou as doenças que afastaram os professores por um maior período.

Assim, outras doenças que afastaram professores por um período menor do que 15 dias, ao somar todos os afastamentos inferiores a 15 dias, de todos esses professores, essas doenças poderiam revelar maior quantidade de dias e maior relevância do que as doenças que ultrapassam os 15 dias de afastamento. A forma de analisar escolhida acabou por enviesar os resultados.

2.1.6 Data de publicação e recorte temporal de análise

²⁰ Classificação internacional de doenças. Cada doença possui uma classificação, um código.

As pesquisas foram publicadas nos anos de 2003, 2004, 2005, 2007, 2014, 2015 e 2017.

A realização das pesquisas, obviamente, se deu antes das publicações, o que nos possibilita afirmar que a realidade contida nos trabalhos é de um período anterior à sua publicação.

O recorte temporal das pesquisas correspondem ao ano de 2001 a 2003 (Belo Horizonte-MG), de 2002 (Caxias do Sul-RS), de 2001 (Palhoça-SC), de 2004 a 2005 (Ipatinga-MG), de 2008 a 2012 (Porto Alegre-RS), em 2012 (Belém-PA), de 2012 a 2013 (Londrina-PR), em 2014 (Cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS) e de 2013 a 2015 (Rio Branco-AC). A pesquisa realizada em Florianópolis-SC é a única que não contém o período da coleta de dados.

É possível fazermos algumas análises desses dados, uma vez que as pesquisas dizem respeito a dois períodos bem delineados da recente história do Brasil.

Podemos dizer que o grupo dos dados coletados até o ano de 2002 são frutos do contexto político do ciclo pós-redemocratização, o período neoliberal que se iniciou com Fernando Collor em 1990 e que continuou com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); e que um outro grupo, de dados coletados de 2008 adiante é fruto do ciclo petista de Lula e Dilma Rousseff (2003-2016).

Tendo em vista esses dois ciclos da política nacional - o primeiro neoliberal e o segundo socialdemocrata – é interessante observar que a realidade escolar não mudou. Tanto as pesquisas realizadas no ciclo neoliberal, como as realizadas no ciclo socialdemocrata apontam os mesmos problemas: a superlotação das salas de aula, a falta de estrutura física das escolas, os baixos salários, a desvalorização dos profissionais, etc. Esses problemas, que veremos melhor nos próximos subitens do texto, são problemas que perpassam os dois períodos.

Assim, os dados coletados nos diferentes períodos e com governos de diferentes espectros políticos possibilitam afirmar que independente do período ou dos governos os problemas encontrados continuam sendo os mesmos. O que evidencia que a conhecida afirmação de que “no Brasil não existe política de Estado, mas de governos” não se sustenta à realidade do chão de escola e nem de muitos

outros locais de trabalho. A política de Estado é precarizar, retirar direitos e adoecer os trabalhadores.²¹

As políticas públicas educacionais, como foi dito no capítulo 1, são reflexos da reestruturação produtiva do capital. É este fenômeno que pauta as políticas de Estado, políticas bem claras e distantes da ilusão de um suposto Estado enquanto mantenedor do bem comum.

Sobre esta concepção de Estado enquanto defensor do interesse de todos, José Paulo Netto (2008) diz que esta é uma ideia defendida por Hegel em contraponto às ideias liberais de Adam Smith, que reivindicava a mão invisível do mercado como reguladora da sociedade. O autor afirma que “na teoria política hegeliana, o Estado é o princípio que introduz a racionalidade na vida social, e mais: ele é a universalização dos interesses humanos” (NETTO, 2008, p.19). José Paulo Netto diz que Marx descobre um equívoco na concepção de Estado em Hegel, revelando a natureza de classe do Estado e desmistificando este que seria o mantenedor do bem comum.

Marx expressaria essa visão crítica de Estado juntamente com Engels afirmando n’A ideologia alemã que o Estado é a forma de organização em que os burgueses garantem sua propriedade e fazem valer seus interesses (MARX; ENGELS, 2007). Poucos anos depois, no Manifesto do Partido Comunista, a dupla afirma que o “Estado moderno não passa de um comitê que administra os negócios comuns da classe burguesa como um todo.” (2014 p.12)

Logo, para Marx e Engels, o Estado de forma alguma é neutro, tampouco visa o bem geral de uma população. O Estado mais do que pertencente a uma classe, é um instrumento de dominação de uma classe por outra. O Estado burguês é um instrumento por onde a burguesia consolida sua dominação sobre os trabalhadores.

2.1.7 Postura propositiva das pesquisas

O debate acerca do conteúdo do Estado de forma alguma é feito aqui neste trabalho como capricho, como preciosismo teórico. Essa discussão se faz fundamental se considerarmos que das dez pesquisas analisadas sobre

²¹ A exemplo das reformas da previdência que vão neste mesmo sentido uma vez que diferentes reformas da previdência foram realizadas nos governos de FHC, Lula, Dilma, e mais recentemente no governo Bolsonaro.

adoecimento docente, seis delas assumem uma postura propositiva e trazem propostas para as respectivas Secretarias de Educação, apontando caminhos que as Secretarias devem seguir para diminuir ou amenizar o adoecimento e o sofrimento docente.

Está implícita na linha de pensamento dessas pesquisas a crença de que as condições de trabalho precárias são equívocos a serem sanados por parte do Estado. Desconsideram que o adoecimento é intrínseco ao trabalho moderno, o trabalho nas relações capitalistas de produção e o papel do Estado dentro dessas relações.

Essa postura propositiva tem como pressuposto a mesma concepção hegeliana de Estado citada acima, considerando Estado como mantenedor do bem comum, um Estado onde cabem todas as classes sociais. Ainda que não tenham como objetivo debater o caráter do Estado, as pesquisas propositivas contêm nas entrelinhas esta concepção. Mas se o objetivo destas pesquisas é de fato contribuir para a conquista de melhores condições de trabalho dos professores e de todos trabalhadores da Educação, enxergar no Estado burguês um aliado que está disposto a corrigir os efeitos colaterais do próprio sistema capitalista é um equívoco.

2.1.8 Relação entre trabalho e adoecimento

De modo geral, todas as pesquisas relacionam o adoecimento com o trabalho. A maior parte delas já considera pressuposta esta relação logo nos objetivos, como Bordalo (2014), ao ter como objetivo de sua pesquisa “analisar as doenças associadas ao trabalho dos professores”. Porém, se em todos os trabalhos essa relação é estabelecida, ela é colocada em diferentes níveis nas pesquisas.

A primeira vista, todas as pesquisas parecem ter uma relação visceral entre adoecimento e trabalho, mas com um olhar um pouco mais apurado é possível notar diferentes nuances. A pesquisa de Gasparini et al (2005) é emblemática neste sentido. Ela não coloca a relação adoecimento e trabalho como uma relação direta, e sim uma suposição, uma possibilidade. A linha de pensamento dos autores, que hesita em estabelecer uma relação direta entre adoecimento e trabalho docente, é utilizada e citada por outras pesquisas aqui analisadas.

Diferente da “suposição”, do “tudo indica que”, há trabalhos que afirmam convictamente que as relações de trabalho e as condições de trabalho são

responsáveis pelo adoecimento dos professores, como é possível notar em Zacchi (2004). A pesquisa que analisou os professores da cidade de Palhoça-SC é enfática em pontuar a relação direta entre adoecimento e trabalho, pesquisa que também apresentou referencial teórico baseado no materialismo histórico-dialético. Assim como Zacchi (2004), Suzin (2005) e Pessoa (2007) também estabeleceram uma relação direta entre adoecimento e trabalho docente.

Diferente das pesquisas que explicitaram as relações entre adoecimento e trabalho docente identificadas, as pesquisas de Bordalo (2014) e Moreira (2015) ficam em uma área “cinzenta”, não deixando explícita qual o lugar que dão à essa relação. Em Moreira (2015), encontramos uma contradição, quando afirma que há uma relação direta entre trabalho e saúde e posteriormente diz que “há dificuldade em estabelecer o nexos causal entre o afastamento e o trabalho” (MOREIRA, 2015, p.79)

A perspectiva apresentada por Gasparini et al. (2005) e assumida por outras autoras, de colocar a relação entre trabalho e adoecimento apenas como uma possibilidade abre espaço para discursos perigosos.

Em 2017 tive a experiência de trabalhar na linha de produção de uma fábrica, produzindo componentes elétricos para eletrodomésticos. Repetíamos durante a jornada de trabalho diária o mesmo movimento aproximadamente 3015 vezes. Durante a rotina de trabalho conheci alguns colegas que adquiriram lesões nas mãos, uns momentâneas outros permanentes. Analisando o trabalho que realizávamos e as lesões era óbvio afirmar a relação direta entre elas. Uma pesquisa científica que colocasse a relação entre trabalho e adoecimento das trabalhadoras daquela fábrica como mera possibilidade seria bastante leviana.

Pensando em desdobramentos práticos, essa visão poderia abrir espaço para outras narrativas. Um exemplo da dimensão que essa narrativa pode alcançar é a afirmação dos médicos das empresas ou médicos peritos que justificam as lesões das trabalhadoras através do ato de passar pano em casa ou lavar louças, como relatado por um diretor do Sindicato dos Metalúrgicos de Limeira em uma palestra. Esse relato do diretor sindical corrobora com a notícia de médicos peritos que avaliavam processos trabalhistas e recebiam dinheiro de empresas para emitir laudo pericial favorável à elas em várias cidades do estado de São Paulo. (G1, 2020b)

Nessa perspectiva das autoras, titubeando em assumirem a relação direta entre adoecimento e trabalho, colocando-a apenas como possibilidade, uma indicação, fica aberta a possibilidade dos empregadores, sejam eles patrões ou governos, responsabilizarem os trabalhadores adoecidos pelo adoecimento.

Se a causa do adoecimento não é o trabalho, qual seria? Uma alimentação não-saudável? O sedentarismo? Tal postura seria incompatível com a perspectiva teórica assumida nesta pesquisa, do trabalho enquanto atividade central na especificidade humana.

2.1.9 As doenças do trabalho docente

Inicialmente eu pretendia apresentar as doenças que mais acometem os professores dividindo-as em doenças psíquicas e doenças físicas, no entanto, optei por apresentá-las sem dividi-las, levando em consideração que estas se relacionam, como veremos adiante.

Ao analisar as dez pesquisas encontradas foi possível observar a maior incidência de três conjuntos de doenças: os transtornos mentais e comportamentais, as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, e as doenças do aparelho respiratório. Em apenas três pesquisas esses conjuntos de doenças não aparecem ao mesmo tempo entre as mais incidentes.

Foi possível observar que a ordem desses três conjuntos de doenças que mais apareceram se modificou nos dados apresentados. Enquanto em algumas pesquisas os transtornos mentais e comportamentais, por exemplo, eram os que mais atingiam os professores, em outras eram a terceira mais incidentes.

É provável que esta diferença tenha acontecido devido à metodologia utilizada por cada autora, como já foi dito acima na caracterização das metodologias. Por exemplo, a pesquisa realizada em uma Cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS limitou seus dados considerando apenas os afastamentos por um período superior à 15 dias. A pesquisa acabou então por superdimensionar os transtornos mentais e comportamentais, pois estes geram licenças por um maior período, ao mesmo tempo em que diminui-se a dimensão das doenças do aparelho respiratório que são mais incidentes se considerados os números de pessoas beneficiadas ou de atestados, como se pode notar com os dados da pesquisa realizada em Caxias do Sul-RS.

Essa alteração de acordo com o critério utilizado também se expressou na pesquisa realizada em Belém-PA, que trouxe tanto o número de dias afastados como o número de licenças. Analisando o número de dias de afastamento dos professores, os transtornos mentais e comportamentais ficam em segundo lugar entre os principais motivos de afastamento. Se analisado o número de licenças concedidas eles caem para o nono lugar.

Discutir acerca do critério a ser utilizado para indicar as principais doenças que atingem os professores se mostrou necessário uma vez que isso alterou resultados obtidos. Não se trata de querer elencar quais doenças são mais importantes, porém, o fato de nenhuma pesquisa pontuar essa questão instiga no mínimo uma curiosidade.

Ainda que a questão metodológica deva ser debatida, o destaque dos três conjuntos de doenças mais incidentes é um dado de extrema relevância.

Começando pelas doenças do aparelho respiratório, as que mais se destacam nesse conjunto de doenças, segundo dados de Caxias do Sul-RS, é a nasofaringite aguda, a sinusite aguda e o influenza vírus.

As doenças respiratórias poderiam ser justificadas pela simples mudança de temperatura, pela falta de agasalho adequado por parte dos professores ou qualquer outra justificativa. Essas são refutadas pela pesquisa realizada em Florianópolis-SC, ao revelar que os dados obtidos indicam que a maioria dos problemas respiratórios ocorreu fora dos meses de inverno, o que permite associar as doenças às condições de trabalho.

Siqueira e Ferreira (2003), Guerreiro (2014) e Costa (2007), atribuem os problemas respiratórios ao ambiente fechado de sala de aula ou à falta de circulação do ar.

A exposição constante ao pó de giz também é um fator que possivelmente contribui para as doenças respiratórias, como foi colocado por Guerreiro (2014), Moreira (2015), Costa (2007), Gaspariri et al. (2005) e Contiero (2014).

Outro fator relevante é o grande número de crianças por sala, citado por Siqueira e Ferreira (2003) e Costa (2007). Esse número elevado de crianças, segundo Contiero (2014), contribui para a contaminação por doenças infectocontagiosas.

Seis pesquisas apontam para o uso excessivo e intenso da voz dos professores como um problema. O uso da voz, que é o principal instrumento de trabalho do professor, como colocado por Costa (2007), possui relação com as doenças do aparelho respiratório.

De acordo com Bordalo (2014), ainda que os distúrbios na voz e nas cordas vocais não fossem considerados representativos ao analisar o número de licenças concedidas, são considerados de relevância ao identificar que os afastamentos relacionados à voz são em média de 30 dias para cada atestado.

Qualquer professor, desde o iniciante ao mais experiente, sabe que quando a voz não se encontra em perfeitas condições há a certeza de um dia estressante de trabalho pela frente. Considerando o estresse que um problema vocal pode causar, seria plausível imaginar que uma doença possa levar a outras. Sofrer de um problema vocal por um longo período pode gerar um adoecimento psicológico, e a recíproca também é verdadeira. Um professor adoecido psicologicamente pode manifestar seu adoecimento de forma física, através de um problema vocal.

O relato trazido por Zacchi (2004), de uma professora da rede municipal de Palhoça-SC, exemplifica esse processo. A professora conta que devido a ansiedade acabava comendo demais, o que acarretou em um aumento de peso. O aumento de peso atrelado ao movimento de abaixar e levantar para atender os alunos nas carteiras gerou um problema de coluna. No mesmo ano em que descobriu o problema na coluna, descobriu também um pólipó nas cordas vocais. A professora no ano seguinte se licenciou por 23 dias por causa de estresse grave.

Os transtornos mentais e comportamentais aparecem em todas as pesquisas, ainda que de maneiras diferentes. Depressão, *burnout*, ansiedade e estresse são palavras que se repetem em todas as pesquisas.

Moreira (2015) detalha bem esse conjunto de doenças, mostrando que a maior parte dos professores pesquisados foi acometida por transtornos depressivos leves e por episódios depressivos graves. Em seguida aparecem o transtorno afetivo bipolar, a ansiedade generalizada, a reação aguda ao estresse e o transtorno de adaptação.

A pesquisa realizada em Ipatinga-MG, apesar de também ter os transtornos mentais e comportamentais como o grupo de doenças mais recorrente entre os

professores, aponta a síndrome do pânico como o principal motivo de afastamentos desse conjunto. (COSTA, 2007)

A discussão sobre as doenças ligadas à saúde mental terem motivações endógenas ou exógenas é realizada por Zacchi (2004). A autora defende veementemente que embora existam predisposições a um adoecimento psíquico, esse apenas é desencadeado por fatores exógenos, ou seja, pelas tensões, pressões e exigências do trabalho, relações interpessoais conflituosas, baixos salários, falta de reconhecimento e falta de condições de trabalho.

Algumas pesquisas colocam a extensa jornada de trabalho como um dos motivos de adoecimento psicológico dos professores. O fato da maioria desses trabalhadores serem mulheres não é mero detalhe ao falarmos de jornada de trabalho. Devido à construção social de gênero onde as mulheres são incumbidas a cuidar dos filhos, cozinhar, limpar a casa e responsáveis pela grande parte das tarefas domésticas, a jornada de trabalho da maioria das mulheres é mais extensa que a dos homens. Sem dúvida essa sobrecarga de trabalho em duplas, triplas ou quádruplas jornadas interfere no adoecimento das professoras.

A opressão de gênero sofrida pelas mulheres se expressa inclusive quando buscam amparo médico. Alguns prontuários dizem que as consultas das professoras se tratam de “indivíduo simulando doença” e “consulta sem motivo aparente”. Os próprios profissionais da saúde associam a procura médica por parte das professoras à histeria, mesmo com os números alarmantes de adoecimento psicológico que atinge não apenas a rede de Florianópolis, mas o país todo (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003).

Há ainda um razoável número de licenças por parte de professoras para cuidarem de familiares e filhos adoecidos, ressaltando o papel de cuidadoras que essas trabalhadoras assumem, estando isso relacionado à construção social de gênero. “Se alguém precisa cuidar de um familiar doente ou acompanhá-lo ao médico, certamente será uma mulher” (SIQUEIRA; FERREIRA, 2003, p.79).

De modo geral, as pesquisas atribuem os transtornos mentais e comportamentais à intensificação do trabalho docente, a sobrecarga de trabalho e o acúmulo de atividades; a falta de reconhecimento e valorização do trabalho; à falta de condições de trabalho, seja pelo excesso de ruídos, turmas superlotadas ou inadequação de espaço físico; e às extensas jornadas de trabalho, levando em

consideração que o trabalho docente não se limita a sala de aula, exigindo um preparo intelectual e material, bem como a sobrecarga de trabalho que sofrem as mulheres.

Por fim, o terceiro conjunto de doenças que mais aparecem nas pesquisas analisadas são as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo. Estas ficaram por último mas nem por isso são menos importantes.

De acordo com dados da pesquisa realizada em Caxias do Sul-RS, ao analisar o total de dias de afastamento, esse conjunto de doenças totalizou 5.084 dias de licença no ano de 2002. Foi o conjunto que, em número de dias, mais afastou professores. (SUZIN, 2005)

Analisando esses mesmos dados, as doenças que mais se destacaram pelo número de professores afastados são em ordem decrescente: dorsalgia, transtornos dos tecidos moles, transtornos de discos intervertebrais e sinovite/tenossinovite. Ao analisar o número de dias de afastamentos as doenças que se destacam são, em ordem decrescente, a sinovite/tenossinovite, os transtornos dos discos intervertebrais, dorsalgia e lesões do ombro.

É nesse conjunto de doenças que se encaixam as LER/DORT. As possíveis causas dessas doenças podem ser o excesso de tempo em que os professores ficam de pé e escrevendo na lousa, o que gera sobrecarga na coluna e fadiga na musculatura; problemas ergonômicos, com cadeiras impróprias ou até a falta de cadeiras; as extensas jornadas de trabalho e até o excesso de peso que professores podem carregar como livros e materiais didáticos. (BORDALO, 2014; MOREIRA, 2015; COSTA, 2007)

Esses problemas possuem relação direta com o tempo de serviço. Segundo Siqueira e Ferreira (2003), as professoras que atuam a mais tempo na docência são as que mais sofrem das doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

Apesar de sabermos que os três conjuntos de doenças citados aqui são as que mais incidem sobre os professores, apenas com esses dados não é possível dimensionar toda a relevância desse estudo. Por isso é importante comparar o número de professores adoecidos com o total de professores, buscando assim a real dimensão do problema. Uma coisa é encontrar um professor adoecido a cada três ou quatro escolas, outra coisa é haver um professor adoecido por cada corredor.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Moreira (2015) nos traz que do total de professores efetivos em uma Cidade da região metropolitana de Porto Alegre-RS, 11% se afastaram no ano de 2014. Mais preocupante é o caso da pesquisa realizada com os trabalhadores da Educação de Porto Alegre-RS, ao apontar que 40,21% de todos trabalhadores da secretaria utilizaram licenças para tratamento de saúde no ano de 2012. (CONTIERO, 2014)

É possível observar que os fatores que causam os três conjuntos de doenças de alguma forma se relacionam entre si. A extensa jornada de trabalho faz com que os professores fiquem muito tempo de pé. Ficar muito tempo de pé sobrecarrega a coluna e a musculatura. A exaustão atinge não apenas músculos e ossos, mas também a capacidade de raciocínio dos professores. Esse professor exausto fica com o sistema imunológico frágil, debilitado, o que pode acarretar em doenças do sistema respiratório ou doenças infectocontagiosas. Sabendo que um mesmo professor por vezes se afasta por mais de uma doença, os três conjuntos de doenças se relacionam de tal maneira que não é possível afirmar qual é a doença que atinge primeiro o professor, mas é possível afirmar que a realidade do chão de escola é a responsável pelo adoecimento da categoria.

Uma categoria adoecida é uma categoria medicada, uma categoria dopada. Trabalhar sob o efeito de remédios, se afastar ou readaptar à outras funções são mecanismos que a instituição escolar dispõe que não agem na raiz do problema, são paliativos que não eliminam a situação de adoecimento. Trabalhadores medicados não ficam indignados, não se revoltam e nem se mobilizam. Professores medicados não se organizam contra os responsáveis pela condição em que se encontram, ou pior, nem ao menos identificam esses responsáveis. Os ajustes paliativos tem o efeito de adaptá-los e conformá-los à insalubre realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após inúmeras constatações, debates e provocações sobre questões que perpassam o cotidiano escolar, algumas de forma explícita e outras de forma despercebida, reitero aqui alguns pontos cruciais.

Ao buscar pesquisas que revelassem quais as principais doenças que acometiam os professores nos deparamos com o fato de que todas as pesquisas encontradas foram realizadas por pesquisadoras, o que demonstra que são principalmente as mulheres que têm se aprofundado no tema, e isso, somado ao fato de que a categoria docente é majoritariamente composta por mulheres expressa que a questão de gênero é fundante no debate sobre adoecimento e docência. Vimos que a intensificação do trabalho não ocorre da mesma maneira entre professoras mulheres e professores homens e que esse elemento é importantíssimo no debate, uma vez que o aumento da jornada de trabalho é um dos fatores que gera o adoecimento.

Tal como a fumaça do cigarro não se limita à área dos fumantes em restaurantes, os efeitos do adoecimento dos professores não se limita aos adoecidos. O adoecimento dos professores interfere na relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos. A capacidade de ensino do professor fica comprometida quando ele adoece, o que significa que também fica comprometida a capacidade do aluno em aprender. Um professor adoecido significa uma relação pedagógica adoecida.

Afirmar isso é implicitamente constatar que em uma educação com comprometimento político o professor tem um papel imprescindível na relação de ensino e aprendizagem, que ele não é um mero mediador ou facilitador entre o aluno e o conhecimento. Ter responsabilidade política com o processo de ensino-aprendizagem deve ser um preceito dos professores para que possam ir de encontro à função social da escola capitalista e o seu caráter reprodutor.

Negar o caráter reprodutor da escola seria ignorar a raiz do problema, seria ignorar o principal aparelho ideológico de Estado que a burguesia possui e sua tarefa de reproduzir a força de trabalho e reproduzir as relações de produção. É na função social da escola que localizamos a explicação para o cotidiano de privação e sofrimento dos professores. Assim, o adoecimento docente nada mais é do que um subproduto da função social da escola. Porém, no sentido oposto, identificar o

caráter reprodutor da escola capitalista potencializa as ações que podem ser tomadas para combater o adoecimento docente e o adoecimento da relação pedagógica professor-aluno. É apenas localizando o problema que podemos encontrar uma solução.

Um outro ponto a ser destacado é sobre a dificuldade encontrada em localizar pesquisas que identificassem as principais doenças que acometem os professores do ensino básico. Tal dificuldade expressa um campo de pesquisa ainda pouco explorado e que necessita avançar. Pesquisar sobre adoecimento docente é uma maneira de iluminar o sofrimento desses trabalhadores. Somente ao identificar esse processo de adoecimento como um problema é que se torna possível a busca de soluções.

A busca por soluções no adoecimento requer providências práticas, porém, a prática é amparada nos debates teóricos e reflexivos. Dessa forma, a imprecisão em estabelecer a relação entre adoecimento e trabalho por partes de algumas pesquisas dificulta a busca por soluções que vão até a raiz do problema. Ao titubear em afirmar que o trabalho nas relações capitalistas promovem o adoecimento abre-se brechas para justificativas mistificadoras que em nada ajudam.

Na mesma direção, comete-se um equívoco ao esperar do Estado burguês a solução para o adoecimento. Ver no Estado alguém que irá combater o sofrimento dos professores é acreditar que ele pode fornecer condições adequadas de ensino e aprendizagem, acreditar que ele pode reduzir número de alunos por sala de aula, equipar as escolas, formar os profissionais adequadamente junto com as instituições de ensino superior, entre outras coisas que sabemos que não são e jamais serão prioridades de um Estado que tem uma função de dominação da classe trabalhadora.

Sabendo da natureza do Estado e da função da escola, reivindicar por meios legais e burocráticos de maneira passiva é não compreender que a real condição das escolas brasileira é pensada, racionalizada, e não acidental.

Enquanto nós não organizamos as nossas Escolas de Libertação, tal como os Panteras Negras, mais efetivo do que a postura propositiva das pesquisas (que esperam do Estado burguês o zelo pelas condições de trabalho e de vida dos trabalhadores da escola) seria apontar caminhos para que os trabalhadores se organizem enquanto categoria e que saibam lutar pela conquista de direitos. Utilizar

os sindicatos como instrumentos de luta da categoria, construir oposições, coletivos, formar cordões interestaduais que se conversem e resistam aos ataques e consigam denunciar e frear os governos são as tarefas que temos à fazer.

Concluo esta pesquisa com a convicção de que não debater as condições de trabalho ao discutir o adoecimento dos professores é como discutir sobre hortas e desconsiderar a terra.

O adoecimento não é um problema individual de alguns sujeitos, mas um problema coletivo, um problema de classe, intrínseco ao modo de produção capitalista que em detrimento da saúde dos professores obtém a manutenção desse sistema explorador e desigual.

A riqueza que é socialmente produzida é apropriada de forma privada por uma minoria e o seu subproduto, a doença, é socializado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. 11. ed. – São Paulo: Cortez, Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- BAIRRO, G.P. **O contexto da produção didática no Brasil**: o financiamento através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro, 2017.
- BETTO, F. **Fidel e a religião**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- BORDALO, K.B. **Interfaces entre trabalho docente e adoecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRESCIANI, M.S.M. **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. 7. ed – São Paulo: Editora brasiliense, 1992.
- CIESP. **Seminário primeira infância e a indústria do futuro**. Disponível em: <https://www.ciespcampinas.org.br/site/noticias/1420/2020/03/-seminario-primeira-infancia-e-a-industria-do-futuro/>. Acesso em 02 jun. 2020.
- COGNA. **Histórico**. Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/a-kroton/historico/>. Acesso em 11 ago. 2020.
- CONTIERO, P. **Análise dos afastamentos para tratamento de saúde dos trabalhadores em educação da rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- COSTA, P.G.da. **Docência e doença**: condições de trabalho e qualidade de vida dos professores de 5ª à 8ª séries da rede municipal de Ipatinga. Dissertação (Mestrado profissional em Meio Ambiente e Sustentabilidade) – Centro Universitário de Caratinga, Caratinga, MG, 2007.
- DALTON, M. M. **O currículo de Hollywood**: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora? Educação & realidade, n.1, v21, Porto Alegre, 1996.
- DE GRAZIA, G. **Da organização pela base à institucionalização**. Rio de Janeiro/RJ: Editora NPC, 2017.

DUARTE, N. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Rev. Bras. Educ. no.18 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2001

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000041.pdf>. Acesso em 25 ago. 2020.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC:** a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. TrabalhoNecessário, v. 10 n. 15, 2012.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FONSECA, M. **O banco mundial e a gestão da educação brasileira.** In. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos – Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

FORATTINI, C.D.; LUCENA, C. **Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho.** Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.2, p.32- 47, mai.- ago. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4. ed – São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990:** subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educ. Soc., Campinas, vol.24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

G1. **Futuros professores: 61% dos calouros de pedagogia ou outra licenciatura estudam a distância.** Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2019/08/15/futuros-professores-61percent-dos-calouros-de-pedagogia-ou-outra-licenciatura-estudam-a-distancia.ghtml>. Acesso em 10 out. 2020a.

G1. **'Operação Hipócritas': TRT aceita pedido do MPT e anula decisões com laudos feitos por investigados.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/08/19/operacao-hipocritas-trt-aceita-pedido-do-mpt-e-anula-decisoes-com-laudos-feitos-por-investigados.ghtml>. Acesso em 18 nov. 2020b.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GENNARI, E. **Quando ensinar é adoecer**. Chão de escola, nº13, p.7-15, nov. 2015.

GIANOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GOUVÊA, L. A. V. N. de. **As condições de trabalho e o adoecimento de professores na agenda de uma entidade sindical**. Rio de Janeiro: Saúde debate v.40, n.111, p. 206-219, Oct-Dec, 2016

GUERREIRO, N.P. **Condições de trabalho, cargas de trabalho e absenteísmo em professores da rede pública do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014

IBGE. **Cidades e estados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em 05 jan. 2021.

INEP. **Resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 05 jan. 2021

INFOMONEY. **As 6 aquisições que tornaram a Kroton a maior empresa de educação do mundo**. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/as-6-aquisicoes-que-tornaram-a-kroton-a-maior-empresa-de-educacao-do-mundo/>. Acesso em 11 nov. 2020.

KATAOKA, E.K. **O ideário democrático e popular na educação**: um inventário crítico. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

KUENZER, A.Z. **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista – Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

MARX, K. O capital: **Livro I, capítulo VI (Inédito)**. 1. ed. – São Paulo, Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I. 32º ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre, L&PM, 2014.

MOREIRA, D.Z. **Causas do absenteísmo por motivo de saúde de professores em uma prefeitura da região metropolitana de Porto Alegre**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos?** Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 9 out. 2020.

NETTO, J.P. **Estado, Política e Emancipação Humana**. In. Lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais. Santo André, 2008.

OZAÍ, A. **Partidos de massas e partido de quadros: a social-democracia e o PT**. São Paulo : CPV, 1996.

PESSOA, V.I.F. **Intensificação do trabalho, mal-estar e adoecimento docente**. Revista Tropos, v.6, n.2, ed. dez, 2017

PRZEWORSKI, A. **A social-democracia como fenômeno histórico**. Lua Nova, n.15, São Paulo, oct. 1988

REGO, T.C. **Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 17. ed. - Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SÃO PAULO, Estado de. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.**

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da Educação**. Em aberto, Brasília, ano 3, n. 22, jul./ago. 1984.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed – Campinas-SP, Autores Associados, 2008.

SIQUEIRA, M.J.T.; FERREIRA, E.S. **Saúde das Professoras das Séries Iniciais: o que o Gênero Tem a Ver com Isso?** Psicologia Ciência e Profissão, 23 (3), 76-83, 2003.

SOUZA, J. G. de. **Questão de Método: a homogeneização territorial paulista**. Jaboticabal:FCAV-Unesp., 2008. 167p.

SOUZA, J. G. de. **Limites do território**. Agrária (São Paulo. Online), (10-11), 99-130, 2009.

SOUZA, J.G. de. **Estado, Crise Estrutural do Capital e a Questão Agrária**. XXIV ENGA, Dourados – MS. 2018(Digit.)

SOUZA, J.G. de; JULIASZ, P.C.S. **Geografia: ensino e formação de professores** – Marília : Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, J.G. de; KATUTA, A.M. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SUZIN, R. **A saúde geral dos professores municipais de Caxias do Sul e suas relações com as atividades laborais**. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado profissionalizante em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

THE BLACK PANTHER. **Libertação significa liberdade**. In. Por uma revolução antirracista: uma antologia de textos dos Panteras Negras (1968-1971). Disponível em:

https://antologiapanteranegra.files.wordpress.com/2018/02/antologia_panterasnegras.pdf. Acesso em 18 dez. 2020

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Governança**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 9 out. 2020.

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa**: um debate em aberto. Temáticas, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

VIEIRA, J. D. **Identidade expropriada: retrato do educador brasileiro**. Brasília, DF: CNTE, 2003.

ZACCHI, M. S. de S. **Professores (as): trabalho, vida e saúde**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.