

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Arthur Guilherme Monzelli

DOCÊNCIA E PROLETARIZAÇÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS SOBRE A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAULISTA

Araraquara – São Paulo

2025

Arthur Guilherme Monzelli

DOCÊNCIA E PROLETARIZAÇÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS SO-
BRE A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PÚBLICA PAU-
LISTA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar aculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para obtenção do Título de Doutor em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Lucas André Teixeira.

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Araraquara – São Paulo

2025

M816d	Monzelli, Arthur Guilherme Docência e proletarização : apontamentos históricos e críticos sobre a objetivação do trabalho docente na educação pública paulista / Arthur Guilherme Monzelli. -- Araraquara, 2025 440 f. : il., tabs., fotos Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Lucas André Teixeira 1. Proletarização. 2. Trabalho docente. 3. Educação escolar. 4. Plataformização. 5. Desantropomorfização. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A tese investiga histórica e criticamente a proletarização da docência, guiando-se pela objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo. Considerando a carência de pesquisas sobre as condições da docência no campo de estudos da Pedagogia Histórico-crítica, esta pesquisa almeja colaborar na superação coletiva dessa lacuna.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The thesis historically and critically investigates the proletarianization of teaching, guided by the objectification of teaching work in public schools in the state of São Paulo. Considering the lack of research into the conditions of teaching in the field of Historical-Critical Pedagogy, this research aims to collaborate in collectively overcoming this gap.

ARTHUR GUILHERME MONZELLI

Docência e proletarização: apontamentos históricos e críticos sobre a objetivação do trabalho docente na educação pública paulista

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.
Área de Concentração: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Data da defesa: 31/3/2025.

Banca Examinadora:

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Lucas André Teixeira.
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular:

Profª. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer.
Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte.

Membro Titular:

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves.
Universidade Anhanguera – Uniderp.

Membro Titular:

Prof. Dr. Ricardo Luiz Coltro Antunes.
Universidade Estadual de Campinas.

Membro Titular:

Prof. Caio Sgarbi Antunes.
Universidade Federal de Goiás.

Aos professores e às professoras de todo o mundo que resistem e lutam pela transformação radical e comunista da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, em especial a minha mãe, Rose Miriam Nardini Oliveira, meu pai, Osvaldo Monzelli, e a minha avó, Maria Helena Segundo Monzelli, que constituíram as bases da minha educação e do meu ímpeto de aprender.

Agradeço também ao meu primo Ronaldo Aparecido Segundo Junior e a minha prima Bianca Gonçalves Dizio (JuBia), que registraram os percalços e as frustrações, tal como as conquistas e os avanços desta pesquisa, me amparando emocionalmente para que eu jamais desistisse. Obrigado, muito obrigado!

Agradeço especialmente aos meus amigos do “Bonde”, Perterson da Silva e José Guilherme Cagnin, que vem desempenhando em minha vida um papel *sui generis* e emancipador. Peterson (Spider) tem envolvido meus dias com seu entusiasmo pelo bem viver, equilíbrio e dignidade. José Guilherme (Zégui) tem me mostrado que tanto na vida quanto na pesquisa científica é muito importante compreender o ritmo e a melodia das coisas.

Um agradecimento especial à Érica Zavanella Navarro (Cão) por acompanhar dia a dia essa difícil jornada que é o doutorado. Se eu fui o seu “pincel” durante a elaboração de sua dissertação, você foi o teclado e o *mouse* a partir dos quais elaborei esta tese. Obrigado pelos longos dias de leitura linha a linha desta pesquisa. E muito obrigado por colorir com técnica, beleza, carinho e rigor tanto as páginas desta tese quanto os caminhos da minha vida.

Agradeço aos(as) camaradas da Resistência, Mayra de Mello Dresler, Ana Claudia Toledo Prado dos Santos; Priscila Ventura Trucullo; Ronaldo Motta, Rodrigo Correa e Mateus dos Reis que tem me ajudado a entender e transformar radicalmente a realidade existente.

Agradeço aos meus amigos Yan Periotto Gonçalves da Silva e Luiz Gustavo de Oliveira Costa por compartilhar com vocês a autêntica solidariedade de classe e alimentar a expectativas de viver em um mundo melhor.

Agradeço a todos(as) os(as) companheiros(as) que tive a felicidade de conhecer ao ingressar no Grupo de Estudos Capital e Teoria do Valor (C&TdV), em especial Joana Alice Ribeiro de Freitas, Marcel Farias de Souza e Geisa Ferreira dos Santos, que tem me permitido, com ternura e generosidade, mergulhar profundamente no estudo da realidade, sem jamais perder de vista a décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach.

Agradeço também às pessoas que tive a felicidade de conhecer durante o doutorado, em especial Pepita Saloti Polido, Guilherme Salioni Posso, Caio Caldato, Caio Campos, Lícia

Cristina Araújo da Hora e Lucas Cabral Pazetto que me mostraram como a ciência só faz sentido quando se desenvolve enquanto atividade coletiva.

Agradeço ao meu orientador, Lucas André Teixeira, pela construção fraterna, paciente e crítica desta tese. Ademais, para além de suas contribuições acadêmicas, você veio a se tornar um grande amigo e camarada na luta anticapitalista.

Também agradeço aos(as) professores(as) doutores(as) Acacia Zeneida Kuenzer, Gilberto Luiz Alves, Ricardo Luiz Coltro Antunes e Caio Sgarbi Antunes que contribuíram tanto na fundamentação teórica quanto no acabamento desta pesquisa. Ademais, gostaria de oferecer um agradecimento especial a Caio Antunes. Além de uma grande referência intelectual, que me acompanha desde a elaboração da monografia até este importante momento, você se tornou um verdadeiro amigo.

Não poderia deixar de agradecer ao trabalho dos(as) funcionários(as) públicos(as) da Escola Estadual Orlando Perez Professor, da Diretoria de Ensino de São Carlos e da Secretaria Estadual de Educação que viabilizaram institucionalmente esta pesquisa.

Além disso, agradeço a todos(as) os professores(as) e funcionários(as) das escolas públicas que me acolheram durante o trabalho de campo e colaboraram com as entrevistas e questionários realizados nesta pesquisa. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Por fim, agradeço porque o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

“Aller Anfang ist schwer [todo começo é difícil]”.

Sabedoria popular alemã.

“Miséria traz tristeza e vice-versa...”¹.

Racionais Mc's, *Vida Loka II*.

“*Una salus uictis nullam sperare salutem* [Para os vencidos só há salvação na esperança perdida]”².

Virgílio, *Eneida*.

“Que as classes dominantes tremam à ideia de uma revolução comunista! Nela os proletários nada têm a perder a não ser os seus grilhões. Têm um mundo a ganhar. PROLETÁRIOS DE TODOS OS PAÍSES, UNI-VOS!”³.

Karl Marx e Friedrich Engels, *Manifesto comunista*.

¹ Racionais Mc's, 2002.

² Virgílio, 2014, p. 160-161.

³ Marx; Engels, 2010b, p. 69.

RESUMO

Esta tese busca analisar histórica e criticamente o problema da proletarização docente e desenvolver apontamentos críticos sobre a objetivação do trabalho dos(as) professores(as) da educação básica pública do estado de São Paulo, à luz do marxismo. O problema desta pesquisa expressa-se na forma da seguinte pergunta: como se desenvolveu historicamente a proletarização docente e de que maneira esse processo tem se objetivado atualmente nas escolas públicas estaduais paulistas? Para responder a tal questionamento esta hipótese foi proposta: historicamente o principal elemento constitutivo da proletarização docente tem sido a tendencial perda da autonomia no processo de trabalho, já na educação básica pública paulista, por sua vez, essa tendencial perda de autonomia na docência tem se expressado por meio da plataforma do processo de ensino e aprendizagem. Ademais, a presente pesquisa se desenvolve em dois momentos distintos, porém inter-relacionados. Primeiro, realizou-se uma análise histórica do problema da proletarização docente desde o século XIX até hoje. Segundo, os estudos histórico-conceituais realizados no primeiro momento constituíram a base teórica para analisar a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo, cuja realidade foi investigada mediante a coleta de dados empíricos a partir da singularidade de quatro escolas estaduais públicas do município de São Carlos (SP). Esse processo se deu por meio da aplicação de questionários e entrevistas, como também a realização de pesquisa de campo na forma de observação participante. Ao término desta pesquisa, portanto, os resultados encontrados foram sintetizados na seguinte tese, a saber: a plataforma do ensino, implementada pela flexibilização curricular imposta pelas novas expressões da reestruturação produtiva do capital, intensificou e homogeneizou o processo de proletarização docente na educação pública estadual paulista, cuja origem histórica foi (e ainda hoje tem sido) a tendencial perda de autonomia no processo de trabalho, desencadeando a desantropomorfização do trabalho docente. Por fim, é importante salientar que esta tese almeja contribuir com o trabalho coletivo de superação da lacuna de pesquisas sobre a objetivação do trabalho docente na educação básica pública dentro do campo de estudos da Pedagogia Histórico-crítica.

Palavras-chaves: Proletarização; Trabalho docente; Educação Escolar; Plataforma; Desantropomorfização.

ABSTRACT

This thesis seeks to analyze historically and critically the problem of teacher proletarianization and develop critical notes on the objectification of the labor of teachers in public basic education in the state of São Paulo, in light of Marxism. The problem addressed in this research is expressed in the following question: how has teacher proletarianization developed historically, and how has this process been objectified in public schools in the state of São Paulo today? To answer this question, the following hypothesis was proposed: historically, the main constituent element of teacher proletarianization has been the tendency toward loss of autonomy in the work process. In São Paulo's public basic education system, this tendency toward loss of autonomy in teaching has been expressed through the platformization of the teaching and learning process. Furthermore, this research is developed in two distinct but interrelated moments. First, a historical analysis of the problem of teacher proletarianization from the 19th century to the present day was carried out. Second, the historical-conceptual studies carried out in the first stage formed the theoretical basis for analyzing the objectification of teaching labor in public schools in the state of São Paulo, whose reality was investigated through the collection of empirical data in the singularity from four public state schools in the municipality of São Carlos (SP). This process was carried out through the application of questionnaires and interviews, as well as field research in the form of participant observation. At the end of this research, therefore, the results found were synthesized in the following the-sis, namely: the platformization of teaching, implemented by the curricular flexibility imposed by the new expressions of the productive restructuring of capital, intensified and homogenized the process of teacher proletarianization in São Paulo state public education, whose historical origin was (and still is today) the tendency toward loss of autonomy in the work process, triggering the deanthropomorphization of teaching labor. Finally, it is important to note that this thesis aims to contribute to the collective effort to overcome the research gap on the objectification of teaching work in public basic education within the field of Historical-Critical Pedagogy studies.

Keywords: Proletarianization; Teaching labor; School education; Platformization; Deanthropomorphization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Kanban antigamente utilizado na <i>Toyota Motor Corporation</i>	139
Figura 2	Interface digital do 1º B no CMSP	192
Figura 3	Plataformas que podem ser acessadas no CMSP	193
Figura 4	Exemplo de BI aplicado a uma escola periférica de São Carlos (SP).	194
Figura 5	Panfleto de divulgação da Greve dos Aplicativos.	217
Gráfico 1	Quantidade de professores por regime de serviço na cidade de São Carlos (SP).	186
Gráfico 2	Renda mensal de professores em São Carlos (SP).	201
Gráfico 3	Porcentagem da renda mensal gasta com aluguel ou financiamento da moradia, alimentação, vestimenta, higiene, saúde, transporte, educação, lazer etc.	202
Gráfico 4	Motivos da não filiação docente a sindicatos.	215
Gráfico 5	Motivos para não adesão às greves.	215
Gráfico 6	Principais formas de atuação da luta política sindical.	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do número de docentes na rede de ensino público paulista, segundo contrato de trabalho, 2019-2023	18
Tabela 2	Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as)	174

LISTA DE ABREVIATURAS

ALESP	Assembleia Legislativa de São Paulo
APD	Atividades Pedagógicas Diversificadas
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha
BI	<i>Business Intelligence</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CUCO	Competição USP de Conhecimentos e Oportunidades
DE	Diretoria de Ensino
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DSR1LP	<i>DeepSeek-R1-Large-Preview</i>
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FMC	<i>Ford Motor Company</i>
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena Integral
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBM	<i>International Business Machines Corporation</i>
IPTV	<i>Internet Protocol Television</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JIT	<i>Just-In-Time</i>
MEGA²	<i>Marx Engels Gesamtausgabe 2</i>
MEW	<i>Marx Engels Werke</i>
NASA	<i>National Aeronautics and Space Administration</i>
PEI	Programa Ensino Integral
PHC	Pedagogia histórico-crítica
POC	Professor de orientação de convivência
PROATEC	Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação

PSOL	Partido do Socialismo e Liberdade
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
STP	Sistema Toyota de Produção
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICorp	<i>Toyota Industries Corporation</i>
TMC	<i>Toyota Motor Corporation</i>
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
PARTE I	
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
2 O TRABALHO DOCENTE ANTES DA PROLETARIZAÇÃO.....	36
2.1 O trabalho docente artesanal: <i>Magis cholas</i> , mestres livres e preceptores.....	36
2.2 O trabalho docente na era da manufatura.....	42
3 A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DA GRANDE INDÚSTRIA.....	49
3.1 Acumulação primitiva, Grande Indústria e proletarização.....	49
3.2 A proletarização em geral.....	59
3.2.1 Pauperismo.....	60
3.2.2 Alienação do trabalho e mais-valor.....	65
3.2.3 Intensificação e extensão da jornada de trabalho.....	73
3.2.4 Perda de autonomia.....	76
3.2.5 Insegurança.....	79
3.2.6 Concorrência.....	81
3.2.7 Proletárias.....	83
3.2.8 Solidariedade de classe.....	87
3.2.9 Potencial revolucionário.....	92
3.4 O trabalho docente no vórtice da proletarização.....	106
4 OS SISTEMAS DE CONTROLE DO TRABALHO E A PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XX.....	114
4.1 Taylorismo ou a assim chamada administração científica do trabalho.....	115
4.2 O sistema de controle do trabalho da <i>Ford Motor Company</i>	120
4.3 As condições da proletarização docente no século XX.....	126
4.4 resistência aos sistemas de controle do trabalho na era do automóvel.....	130
5 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E A PROLETARIZAÇÃO DOCENTE NAS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.....	133
5.1 O problema da crise estrutural do capital.....	133
5.2 Toyotismo e a intensificação da exploração do trabalho.....	136
5.3 As condições da proletarização docente em meio à crise estrutural do capital.....	146
6 SEIS TENDÊNCIAS DA PROLETARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI E SUAS REVERBERAÇÕES NA	

DOCÊNCIA.....	153
6.1 Atuais formas de resistência da classe-que-vive-do-trabalho.....	163
PARTE II	
A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTATUAIS DE SÃO PAULO	
7 TRABALHO DOCENTE.....	168
8 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTATUAIS DA CIDADE DE SÃO CARLOS (SP).....	173
8.1 Os proletários da educação básica pública estadual.....	179
8.1.1 O problema da perda da autonomia docente.....	184
8.1.2 O fenômeno da plataformização do ensino.....	190
8.1.3 A desantropomorfização da docência.....	204
8.1.4 Possibilidades de resistência.....	212
9 CONCLUSÃO.....	219
REFERÊNCIAS.....	233
APÊNDICES.....	243
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	243
Entrevista com o professor Dave Grohl em 29/1/2024.....	243
Entrevista com o professor Mano Brown em 31/1/2024.....	258
Entrevista com a professora Elis Regina em 5/2/2024.....	285
Entrevista com a professora Sandy em 20/2/2024.....	300
Entrevista com o professor Chris Cornell em 18/7/2024.....	326
Entrevista com a professora Pitty em 4/9/2024.....	340
Entrevista com a professora Ludmilla em 31/10/2024.....	355
Entrevista com a professora Nina Simone em 23/11/2024.....	360
APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO.....	367
Professor Dave Grohl.....	367
Professora Elis Regina.....	389
Professor Mano Brown.....	400
Professora Sandy.....	420
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	426
Representação gráfica das respostas obtidas nos questionários.....	428

1 INTRODUÇÃO

Em 2023, segundo os resultados mais recentes produzidos pela Sinopse Estatística da Educação Básica, publicada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educa- cionais Anísio Teixeira (INEP), 10.079.302 estudantes foram matriculados em escolas de edu- cação básica no estado de São Paulo (Inep, 2024). Dessas matrículas, aproximadamente 75,06% foram realizadas em escolas da rede pública de ensino e apenas 24,94% em institui- ções educacionais da rede privada. Essa tendência de a maioria das matrículas dos estudantes paulistas ter se concentrado em escolas da rede pública de ensino se repetiu ao menos nos últi- mos cinco anos. Ademais, cerca de 36,43% dos estudantes matriculados em escolas públicas no estado de São Paulo se inscreveram para estudar em instituições estaduais de ensino.

A partir da análise dos dados produzidos pelo INEP, é possível constatar o aumento gradativo no número de professores(as) trabalhando na rede pública de ensino estadual paulis- ta entre os anos de 2019 até 2022. No entanto, há uma considerável redução do número de do- centes entre os anos de 2022 e 2023. Percebe-se também uma queda tendencial na quantidade de professores(as) efetivos(as), ao mesmo tempo que se verifica um aumento tendencial do número de professores(as) temporários(as), entre 2019 e 2022. Ademais, segundo o INEP, a partir de 2022 o número de docentes temporários(as) começou a superar o de docentes efeti- vos(as) nas escolas públicas paulistas, como pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 1: Evolução do número de docentes na rede de ensino público paulista, segundo contrato de trabalho, 2019-2023

Ano	Efetivos	% de efetivos	Temporários	% de temporários	Terceirizado	CLT	Total ⁴
2019	104.867	70,20	33.879	22,68	7	10.622	149.375
2020	95.508	62,43	46.588	30,45	26	10.857	152.979
2021	85.483	54,89	60.183	38,64	73	10.006	155.745
2022	83.893	42,28	87.169	48,09	17	10.190	181.269
2023	69.980	42,95	82.685	50,75	17	10.253	162.935

Fonte: Inep – elaboração própria

Existem inúmeros fatores que podem influenciar a queda da quantidade de professores

⁴ O Inep calcula o total de professores(as) paulistas por área administrativa (diretoria de ensino na qual traba- lham). Ademais, esse cálculo provavelmente é feito de acordo com o valor absoluto, por isso, um mesmo profes- sor(a) que acumule cargos diferentes é contabilizado(a) apenas uma vez.

efetivos na rede pública paulista de ensino. Uma delas, é a insegurança acerca do futuro, pois a partir de novembro de 2019, ainda sob o governo Bolsonaro, foi aprovada pelo congresso nacional a Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019⁵, conhecida como Reforma da Previdência. Essa lei aumentou o tempo de contribuição e a idade mínima necessários para que os membros da classe-que-vive-do-trabalho⁶ no Brasil possam se aposentar, bem como aplicou uma espécie de pedágio para aqueles(as) que estavam próximos da aposentadoria, o que dobrou o tempo que eles(as) estavam esperando para se tornarem aposentados(as)⁷.

Além disso, a Emenda Constitucional nº 103 foi especialmente cruel para as mulheres que, além de já sofrerem com o problema da dupla jornada de trabalho⁸, foram obrigadas a trabalhar por ainda mais antes de conquistar a aposentadoria. Antes da Reforma da Previdência as professoras da educação básica tinham o direito de se aposentar após vinte e cinco anos de contribuição independentemente de sua idade. Depois da reforma, elas foram obrigadas a ter no mínimo cinquenta e sete anos de idade e vinte e cinco anos de contribuição para darem entrada em suas aposentadorias.

Além disso, não se pode esquecer que 2020 foi o ano de surgimento da Pandemia da Covid-19, que impactou diretamente o trabalho docente nas escolas públicas brasileira, pois, a fim de prevenir a dispersão do coronavírus, foi imposta a realização do trabalho remoto. Essa modalidade de ensino aumentou excessivamente a carga de trabalho docente, confundiu tanto o tempo, como o local de trabalho com tempo de não-trabalho, ao mesmo tempo que escancarou a desigualdade educacional brasileira, reflexo da desigualdade econômica gritante deste país.

Além disso, no estado de São Paulo, durante o período de duração da pandemia, foi congelada toda e qualquer forma de evolução funcional (leia-se bonificações por tempo de trabalho, licenças prêmios, progressões acadêmica e não acadêmica da carreira docente etc.), direitos trabalhistas historicamente conquistados.

⁵ Mais informações consultar https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm.

⁶ Categoria desenvolvida pelo sociólogo marxista Ricardo Antunes em *Os sentidos do trabalho* (1999), a fim de desenvolver uma noção ampliada do proletariado na contemporaneidade.

⁷ Embora este não seja o momento mais adequado para se fazer uma análise minuciosa da Reforma da Previdência, ainda assim, é crucial ressaltar que ela foi demasiado nociva para o serviço público. Historicamente, os(as) servidores(as) públicos(as) estatutários abriram mão do direito ao fundo de garantia para, em contrapartida, poder se aposentar mais cedo que os(as) proletários(as) de outros setores de trabalho. No entanto, essa forma diferenciada de aposentadoria não existe mais graças à Reforma da Previdência.

⁸ A partir de 1970, houve um aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho em todos os países, no entanto, segundo Nogueira (2004), o trabalho reprodutivo (limpeza doméstica, cuidado dos filhos, reposição de estoque de alimentos etc.) continuou sendo atribuído majoritariamente às mulheres. Assim, as proletárias acabaram dobrando suas jornadas de trabalho, acumulando o trabalho assalariado com o trabalho reprodutivo.

É fato que o medo da morte em decorrência da Covid-19 e a intensificação da precarização do trabalho, realidades impostas durante a situação pandêmica, não podem ser consideradas exclusividade dos(as) docentes das escolas públicas paulistas. Contudo, são fatores que devem ser levados em conta para compreender a razão da constante queda do número de professores(as) efetivos(as) no estado de São Paulo.

Não bastasse essa reestruturação das condições de trabalho docente que ataca diretamente a sustentabilidade de um futuro minimamente salubre, proporcionada pela Reforma da Previdência e pela Pandemia da Covid-19, os(as) docentes da educação básica do estado de São Paulo sofreram outra ofensiva perversa que precarizou ainda mais as suas condições de trabalho, quando o então governador, João Dória, seu ministro, Rossieli Soares, e seus aliados na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) conseguiram aprovar a Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021 e a Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.

A primeira das leis supracitadas ficou conhecida como Reforma Administrativa estadual e a segunda como Novo Plano de Carreira dos(as) docentes paulistas. Ambas as leis precarizaram o trabalho tanto dos(as) professores(as) efetivos(as) quanto dos(as) temporários(as) ao suspender direitos trabalhistas historicamente conquistados, como foi o caso emblemático da supressão das faltas abonadas, a redução do número de ausências justificadas e a redução da quantidade de faltas consecutivas e/ou intercaladas que o servidor pode realizar antes que isso lhe implique uma exoneração⁹.

A nova carreira também implicou o aumento considerável da jornada de trabalho docente semanal, uma vez que passaram a ser apenas duas as formas de admissão ao serviço público: i) jornada ampliada de quarenta horas semanais e ii) jornada completa de vinte e cinco horas semanais. Além disso, esse novo plano de carreira obrigou docentes a permanecer na escola durante todo o tempo de duração de seu itinerário de trabalho, impedindo que qualquer parcela da jornada de trabalho docente fosse realizada fora do ambiente escolar. Assim surgi-

⁹ Os servidores públicos do estado de São Paulo tinham o direito à seis faltas abonada ao ano, não excedendo uma dessas faltas por mês, para realizarem demandas pessoais, sempre que avisassem previamente. A partir da reforma administrativa, além da perda das faltas abonadas os(as) servidores(as) públicos(as) paulistas agora têm direito a apenas 24 (vinte e quatro) faltas justificadas, não excedendo duas por mês, mas sem direito a remuneração do dia da ausência. Ademais, caso excedam 15 (quinze) dias de faltas consecutivas ou 20 (vinte) dias de faltas intercaladas sem justificativa, poderão ser exonerados(as), o que dificulta a participação em paralisações e greves prolongadas. Poder ausentar-se por vinte e quatro dias intercalados ou quinze consecutivos antes de ser exonerado pode até parecer vantajoso, mas diferentemente de outros membros do proletariado, os(as) docentes da educação básica muitas vezes precisam trabalhar em mais de uma escola e acumulam demandas reprodutivas, sobretudo as professoras. Além disso, o índice de adoecimento mental está aumentando no professorado paulista (Zafalão, 2018). Nesse sentido, as faltas se tornam ferramentas de sobrevivência da categoria docente da educação básica e sua redução precariza ainda mais as suas condições de trabalho.

ram as Atividades pedagógicas diversificadas (APD). A partir de luta sindical, os(as) professores(as) da rede básica de educação do estado de São Paulo conquistaram o direito de fazer suas APD em um local definido a seu critério, como acontecia com as antigas Aulas de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha (ATPL).

O fato de se permanecer no local de trabalho durante todo o itinerário de labor parece algo óbvio e natural a qualquer proletário(a). Vale ressaltar, no entanto, que o trabalho docente tem sempre uma carga de trabalho pedagógico invisível que implica a preparação de aulas, elaboração de tarefas avaliativas, organização de reunião de pais, entre diversas outras. Essas atividades não precisam necessariamente ser feitas no ambiente escolar. Inclusive, normalmente não há infraestrutura adequada para que todos(as) os(as) professores(as) realizem essa carga de trabalho com qualidade na escola.

Antes da implementação da nova carreira, a jornada de trabalho dos(as) professores(as) efetivos podiam variar entre quatro composições distintas: i) jornada reduzida de nove aulas, mais duas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e três ATPL, que totalizam doze horas de trabalho na semana; ii) jornada inicial de dezenove aulas, mais três ATPC e seis ATPL, que equivalem à vinte e quatro horas de trabalho na semana; iii) jornada básica de vinte e quatro aulas, mais três ATPC e nove ATPL, que equivalem à trinta horas de trabalho na semana e iv) jornada integral de trinta e duas aulas, mais cinco ATPC e onze ATPL, que totalizam quarenta horas de trabalho na semana¹⁰.

Em síntese, a educação pública paulista vem enfrentando uma série de reestruturações, tanto na forma de cortes de verbas quanto por meio da precarização das condições do trabalho docente. Nesse sentido, torna-se cada vez mais insustentável trabalhar na educação estadual pública, ao mesmo tempo que o trabalho docente se mostra demasiado desestimulante para as novas gerações de professores(as).

É preciso destacar que esse quadro de reestruturação da educação pública se intensificou com o avanço da extrema direita na presidência da república em 2018, cuja retórica obscurantista pintava os(as) professores(as) como párias nacionais e doutrinadores(as). No entanto, a educação pública paulista já vinha sendo precarizada muito antes da ascensão do bolsonarismo como fenômeno político nacional em decorrência, por exemplo, dos mais de vinte

¹⁰ A quantidade de ATPC e ATPL dessas quatro jornadas de trabalho foi calculada tendo como referência a duração de cinquenta minutos para cada aula. Quando as aulas duram quarenta e cinco minutos, na jornada reduzida, era preciso cumprir três ATPC e quatro APD; na jornada inicial, quatro ATPC e nove APD; na jornada básica, cinco ATPC e onze APD e na jornada integral, sete ATPC e quatorze APD. Atualmente as aulas na rede pública de ensino paulista duram cinquenta minutos.

anos em que o governo paulista permaneceu sob o jugo da direita tradicional, ou melhor, do Partido da Social-democracia Brasileira (PSDB) – que atualmente se encontra em crise. E também não se pode negligenciar que, em âmbito federal, a social-democracia petista também preparou o campo para a precarização do trabalho docente por meio da implantação lenta e gradual de reformas neoliberais na educação.

Todavia, essa tendência de intensificação da precariedade das condições do trabalho docente na Educação Básica, realidade esta que impacta negativamente o processo de ensino e aprendizagem, não pode ser considerada uma especificidade do estado de São Paulo, muito pelo contrário, é um reflexo daquilo que István Mészáros (2013) denominou como crise estrutural do capital, cujo surgimento já apresentava indícios entre 1967 e 1968, mas que se disseminou a partir da década de 1970. Além disso, as dimensões desse tipo de crise são brutalmente desumanas e atingem a totalidade do modo de produção capitalista. Uma discussão pormenorizada a esse respeito será realizada no quinto capítulo desta tese.

A fim de contornar os efeitos negativos dessa crise, salvaguardando a premissa da reprodução desmedida do capital, o setor produtivo foi reestruturado. Assim, modelos administrativos do trabalho como o taylorismo e o fordismo foram perdendo espaço para novos sistemas de controle do trabalho, dentre os quais se destacou o toyotismo.

Nessas circunstâncias, a educação formal, sobretudo, a pública, não passou, obviamente incólume, uma vez que, de acordo com Mészáros (2008, p. 44), “a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias práticas as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Trata-se do aspecto de *internalização* assumido pela educação formal, ou seja, a tentativa de interiorizar no coração e na mente dos “indivíduos [...] [a] legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente como suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’” (Mészáros, 2008, p. 44). É justamente nesse sentido da internalização que a pedagogia das competências e o apelo à educação centrada no treino de competência socioemocionais têm atuado recentemente na educação pública brasileira.

Entretanto, isso não inviabiliza que as escolas públicas sejam espaços de disputa para o desenvolvimento de uma formação que não se limite a internalização de condutas, pensamentos e sentimentos palatáveis ao capital. No entanto, Mészáros (2008, p. 45) considera tal embate extremamente difícil, pois “esperar da sociedade mercantilizada [...] [a] mera tolerância [...] de um mandado que estimule as instituições de educação formal a abraçar [...] a tare-

fa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental”.

A título de exemplo, segundo Silva (2018, p. 15), “desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras instituições, tem realizado eventos e ações diversas visando garantir a incorporação das chamadas competências socioemocionais ao currículo escolar e à legislação educacional no Brasil”. No entanto, Silva (2018) percebe que o apelo ao ensino das competências socioemocionais pode ter começado a se constituir muito antes, em paralelo ao advento da crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva que a acompanhou. Aliás, essa crise estrutural “impôs ao mundo um novo padrão de exploração do trabalho e acumulação de capital chamado *sistema de acumulação flexível*” (Silva, 2018, p. 27).

A tendência de acumulação flexível de capital “requer trabalhadoras/es flexíveis, isto é, não especializadas/os, multifuncionais, capazes de executar simultaneamente diversas tarefas e de se adaptar às frequentes mudanças que ocorrem na produção” (Silva, 2018, p. 27-28), inclusive, apelando à “subordinação de todas as atividades livres à esfera do consumo” (Silva, 2018, p. 130). Em síntese, esse processo foi denominado por Giovanni Alves (2011) como *captura da subjetividade* proletária pelo capital.

Portanto, a partir de 1970, as táticas de manipulação ideológica no capitalismo contemporâneo deixaram de se preocupar preponderantemente com o âmbito do convencimento racional para, agora, atuarem, acima de tudo, no campo dos sentimentos e das emoções do proletariado¹¹. Assim, no que diz respeito à educação escolar, o processo de captura da subjetividade dos estudantes pelo capital “é travestida de formação integral, que abarca a formação de competências cognitivas e socioemocionais atrelada à naturalização das relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista e ao gerenciamento da vida” (Silva, 2018, p. 135).

Apesar disso, os(as) professores(as) da educação estadual não deixaram de resistir. Em São Paulo, por exemplo, durante o final da década de 1970, com a vigência da ditadura civil-militar, uma série de greves organizadas por professores(as) paulistas retirou a gestão do Sin-

¹¹ Nesta tese a categoria proletariado e seus sinônimos (proletário/a, proletários/as, classe proletária, aqueles/as que vivem da venda de sua força de trabalho etc.) são todos concebidos no sentido ampliado defendido por Ricardo Antunes quando desenvolveu a categoria classe-que-vive-do-trabalho. Portanto, a categoria proletariado e suas derivações englobam tanto os(as) trabalhadores(as) produtivos(as), quanto os(as) improdutivos(as). Além disso, fazem parte do proletariado os “assalariados do setor de serviços [...] o proletariado rural [...] o *proletariado precarizado*, o *subproletariado moderno*, *part time*, o novo proletariado dos McDonald’s, [...] os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas *liofilizadas* [...] os trabalhadores *assalariados* da chamada ‘economia informal’ [...] além dos trabalhadores desempregados”, entre outros (Antunes, 2009, p. 103-104). Em síntese, aqui se entende por proletariado (e suas variantes) todas as pessoas que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. Também se está ciente nesta tese de que essa concepção ampliada de proletariado não é consensual entre os autores marxistas, ainda assim, é a partir dela que esta pesquisa se desenvolveu.

dicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) das mãos de interventores da ditadura civil-militar de 1964, elegendo em seu lugar uma direção composta unicamente por docentes, colaborando para o processo de desburocratização do sindicato. Tais greves foram uma resposta do proletariado da educação pública paulista em relação às suas condições precárias de trabalho e também expressavam a luta pela melhoria da qualidade da educação pública.

Enquanto estava nas mãos de interventores militares, a APEOESP funcionava como aparato burocratizado que atuava no auxílio da administração do trabalho pelo capital. A partir de 1970, contradizendo o movimento mundial de enfraquecimento e burocratização dos sindicatos, o novo sindicalismo brasileiro (Antunes, 1995; 1999 e 2018) e os movimentos sociais protagonizados pelo proletariado ganharam alento. Direções foram eleitas pelos(as) próprios(as) proletários(as) e pautas progressistas foram levantadas¹². Esse ascenso popular, sindical e social, no entanto, não foi capaz de impedir que as consequências da crise estrutural também fizessem graves estragos em solo brasileiro, como pode ser constatado no avanço de governos neoliberais na década de 1990, os quais evocaram novamente o espírito da burocratização sindical, incentivando o afastamento das direções sindicais para com suas respectivas bases.

A crise no novo sindicalismo atingiu também a APEOESP. Tal processo, pode ser observado no desenvolvimento de suas resoluções congressuais. No que diz respeito ao tema da saúde dos(as) professores(as), por exemplo, é possível constatar um gradual recuo das pautas defendidas pelo sindicato. Durante a década de 1980, a APEOESP defendia “a luta pelo acesso à saúde pública por meio do IAMSPE¹³ e sua ampliação para as cidades do interior do estado [...] [bem como, era] contundente na defesa da estatização da saúde, [...] e na defesa do Sistema Único de Saúde (SUS)” (Zafalão, 2018, p. 75). No entanto, a partir de 1996, segundo Zafalão (2018), passou-se a reivindicar o desenvolvimento de parcerias entre IAMSPE e hospitais particulares. Aliás, atualmente se está lutando para que o IAMSPE não deixe de existir.

Hoje, ainda que pese a mobilização e a resistência de uma parcela de professores(as) da rede pública estadual paulista de ensino, a luta por melhores condições de trabalho ainda não adquiriu um caráter massivo análogo ao do final da década de 1970.

Enfim, são justamente essas consequências históricas da crise estrutural do capital que

¹² Em algumas organizações, como a CUT, chegou-se a defender “uma organização sindical construída pela base, classista, autônoma, independente do Estado, além de assumir a [...] possibilidade efetiva de ajudar na construção de uma sociedade socialista” (Antunes, 2020, p. 188).

¹³ Autarquia do estado de São Paulo, cujo objetivo é prestar serviços médicos aos servidores públicos paulistas.

os(as) docentes do estado de São Paulo vem sentindo nas últimas décadas.

Antes de adentrar na exposição dos objetivos e do problema desta pesquisa, faz-se necessário pontuar que a preocupação com análise das condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais de São Paulo já imperava sobre minha práxis enquanto professor de sociologia da rede pública estadual, sindicalista da Apeoesp e militante da Resistência, corrente revolucionária interna do Partido do Socialismo e Liberdade (PSOL).

Aquilo o que começou com uma tarefa prática de luta por melhores condições de vida e trabalho se transformou em um interesse de estudo científico em 2020, quando decidi elaborar um projeto de pesquisa sobre os princípios político-pedagógicos do Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012 pelo estado de São Paulo, e que havia sido adotado de forma obscura e antidemocrática pela escola em que eu trabalhava na época.

Naquele momento, mais especificamente durante o governo de João Dória, a política de reforma curricular e reestruturação escolar assumida pelo estado de São Paulo era a transformação do máximo possível de escolas públicas estaduais regulares¹⁴ em instituições do PEI¹⁵. Para tanto, o Estado lançou mão de uma tática de expansão irresponsável e autoritária, ignorando as decisões do conselho de escola, ao mesmo tempo que ludibriou a comunidade escolar ao ocultar os reais impactos de seu programa de ensino integral na educação dos filhos da classe proletária, tais como a desescolarização, a precarização da formação humana e a captura da subjetividade estudantil a partir da disseminação de jargões empresariais.

Ademais, nas escolas estaduais que aderiram ao PEI os(as) docentes efetivos(as) assumem cargos designados, ou seja, podem ser suspensos a qualquer momento do ano letivo caso não sejam atendidas às expectativas desse programa¹⁶.

Tal instabilidade do trabalho docente está estabelecida no artigo 51 da LC nº 1.374/2022:

¹⁴ Uma escola pública regular é uma instituição de ensino público mantida pelo Estado que oferece educação básica gratuita. Nessa instituição trabalham professores(as) efetivos(as) e temporários(as) que ministram aulas durante a manhã, tarde ou noite. Também atuam nessas escolas pessoas designadas que ocupam cargos de gestão escolar, e profissionais da educação concursados ou terceirizados nos âmbitos da zeladoria, merenda e administração.

¹⁵ As escolas regulares, como foi mencionado, geralmente já funcionam em tempo integral, pois oferecem aulas nos períodos diurno, vespertino e noturno. No entanto, os estudantes que frequentam a escola regular permanecem no ambiente escola apenas durante meio período. A ideia da escola integral é fornecer aos estudantes uma educação em tempo ampliado, geralmente durante a parte da manhã e da tarde, dobrando assim seu tempo de permanência na escola. Existiram diferentes modelos de escola integral no estado de São Paulo, mas o que interessa discutir aqui é o modelo mais disseminado, ou seja, o Programa Ensino Integral. Esse programa transforma escolas públicas regulares em instituições de ensino de tempo integral, concentra os estudantes durante sete ou nove horas na escola, dilui o ensino e a aprendizagem na formação de competências técnicas e socioemocionais, bem como interioriza jargões do empreendedorismo capitalista no processo educacional escolar.

A permanência dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do [...] PEI [...] está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I – aprovação em avaliações de desempenho periódicas e específicas às atribuições desenvolvidas nas unidades escolares do Programa; [...]

§ 1º – É permitida, no interesse da administração escolar, a imediata cessação da atuação do docente nas escolas (São Paulo, 2022).

Além disso, tais professores(as) são contratados para trabalhar quarenta horas semanais, permanecendo nove horas diárias dentro do ambiente escolar, onde devem realizar tarefas diversificadas que abrangem funções pedagógicas, técnico-administrativas, burocráticas e até mesmo de apoio emocional¹⁷. O contrato de trabalho dos(as) professores(as) do PEI é tão precarizado quanto as formas de emprego atualmente existentes no mundo do trabalho produtivo¹⁸. Vale pontuar que tal forma de contratação na educação pública paulista é oficialmente denominada como Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). Além do mais, diferentemente das escolas regulares, quem trabalha sob o RDPI não escolhe as classes nas quais deseja trabalhar. Tal atribuição fica a cargo da equipe gestora da escola, mais especificamente, do(a) diretor(a) que, inclusive, tem o poder de atribuir aulas a docentes sem levar em conta a pontuação acumulada durante sua vida funcional, prevalecendo a arbitrariedade na atribuição de aulas aos(as) docentes, sem uma base fundamentada em critérios objetivos, lógicos ou justificáveis.

Além disso, nas escolas regulares, embora se mantenha a atribuição de aulas por critérios objetivos de pontuação, se um(a) professor(a) tirar uma licença com longo período de duração, para cuidar de sua saúde ou para realizar atividades de formação contínua, mesmo as-

¹⁶ As premissas político-pedagógicas do PEI inspiram-se em uma concepção neoliberal de educação proveniente do livro *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), de Jaques Delors. Esse livro resultou de conferências realizadas pela Unesco de 1993 a 1996, emblematizando o compromisso de implementar reformas neoliberais na educação pública internacionalmente. Aliás, esse compromisso internacional havia sido firmando desde 1990 por diferentes países e instituições capitalistas, com destaque ao Banco Central, na *Conferência de Educação Para Todos* realizada na cidade Jomtien, localizada na Tailândia.

¹⁷ De acordo São Paulo (2022b), “A carga horária de trabalho dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI será de 8 (oito) horas diárias sequenciais, com intervalo de no mínimo 1 (uma) hora de descanso e alimentação, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares e de gestão especializada”. E, segundo SEDUC (2022), “São atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade: I – elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; [...] III – planejar, desenvolver e atuar na Parte Diversificada/ Itinerário Formativo e nas atividades complementares; IV – incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil; V – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola; VI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes; [...]; VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas na Escola; [...] XI – substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais”.

¹⁸ Trabalho que produz diretamente mais-valor a algum capitalista.

sim, esse(a) docente, quando voltar para sala de aula, tem sua pontuação congelada durante o período de seu afastamento.

Para compensar o sobretrabalho e a precarização dessa forma de contratação, é oferecida aos(às) docentes que ingressam no PEI uma Gratificação de Dedicação Plena Integral (GDPI) atrelada ao seu salário, mas que não totalmente incorporada em sua aposentadoria. Inicialmente a GDPI era calculada da seguinte forma: o salário-base do professor(a), sem levar em conta evoluções funcionais, multiplicado por 75%. A partir de 2022 a GDPI se transformou em Gratificação de Dedicação Exclusiva (GDE) e equivale a um aumento fixo de 2.120,00 R\$ para professores(as) e 3.180,00 R\$ para gestores(as) e diretores(as).

Assumindo o PEI como o carro-chefe de sua política educacional, o governo do estado de São Paulo cria mecanismos ideológicos de atração financeira, assim incutindo, do ponto de vista do salário, a perversa ideia de que a intensificar o trabalho docente resolveria a crise educacional paulista. Em outras palavras, fazer com que os(as) professores(as) permanecessem por mais tempo dentro das escolas e intensificar os mecanismos de controle do trabalho docente, atrativo salarial, perda de estabilidade e assédio moral institucionalizado¹⁹, do ponto de vista do Estado, acarretaria uma suposta qualidade na educação, sendo esta a melhor forma de enfrentar o problema dos baixos índices educacionais alcançados pela rede de ensino público.

Foi perante essas circunstâncias que se constituiu o problema desta pesquisa que se expressa na seguinte pergunta: como se desenvolveu historicamente a proletarização docente e como esse processo tem se objetivado atualmente nas escolas públicas estaduais paulistas?

Para responder a tal pergunta, é preciso observar que, atualmente, adquiriu a força de um preconceito popular a ideologia para a qual o serviço público pode ser melhor organizado, impedindo gastos desnecessários, caso se adotem os princípios e métodos de administração próprios do setor privado.

Essa concepção já pairava sobre as escolas públicas do estado de São Paulo há alguns anos. Entretanto, ela adquiriu uma proporção mais concreta e extrema a partir de 2012, com a implementação das reformas curriculares neoliberais e a implementação do PEI, que trouxeram contundentemente a lógica da gestão empresarial para dentro das instituições paulistas de ensino público básico.

¹⁹ Assédio moral é a prática recorrente e corriqueira de ameaçar, perseguir, impor sujeição ou humilhar pessoas dentro de um ambiente de trabalho. Nesta tese, no entanto, será analisado o que pode ser entendido como *assédio moral institucionalizado*, isto é, a naturalização da prática do assédio moral como tática de gestão do trabalho, geralmente aplicada para garantir produtividade ou melhoramento de rendimento laboral.

Nessas circunstâncias, a investigação histórica sobre o processo de proletarização docente começou a se tornar cada vez mais central para a análise da objetivação da docência nas escolas públicas do estado de São Paulo. Esse foi o marco responsável pela mudança dos rumos da presente pesquisa que estava ainda *in status nascendi* [em estado de nascimento].

A intenção inicial da presente pesquisa era estudar a concepção político-pedagógica do PEI e como ela interferiria na formação escolar dos estudantes das escolas públicas paulistas. No entanto, levando em conta tudo que já foi discutido, fez-se necessário mudar o foco desta investigação para a análise da objetivação do trabalho docente na educação pública paulista, partindo da realidade singular das escolas públicas estaduais na cidade de São Carlos (SP), cujo movimento de análise buscou estabelecer relações no plano universal.

Embora o escopo da pesquisa esteja direcionado à realidade específica dos(as) professores(as) de algumas escolas públicas do interior do estado de São Paulo, as tendências observadas nas condições do trabalho docente nesse *locus* de pesquisa, guardando as devidas proporções, estão determinadas pelas normativas de trabalho elaboradas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado (Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968)²⁰, que influenciam a totalidade do trabalho docente em todas as escolas públicas estaduais paulistas.

Além disso, como a discussão elaborada durante o desenvolvimento de minha dissertação (Monzelli, 2020) já havia se concentrado em uma análise da concepção político-pedagógica dos materiais didáticos utilizados pela educação pública estadual paulista entre 2008 a 2018, vislumbrou-se a necessidade de modificar tanto o objeto, quanto a natureza da presente pesquisa. Deslocamo-nos da análise da concepção político-pedagógica do estado de São Paulo para a análise da objetivação do trabalho docente²¹ na educação básica paulista, com intuito de contribuir no projeto de formação da subjetividade revolucionária da classe proletária que atua no campo da educação pública.

Nesse sentido, nosso objetivo geral nesta pesquisa é analisar histórica e criticamente o problema da proletarização e a atual objetivação desse processo nas escolas públicas estaduais paulistas, à luz do marxismo²². Para tanto, como objetivos específicos, em primeiro lugar, levou-se a cabo uma análise histórica do problema da proletarização docente desde o período

²⁰ Mais informações consultar: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>.

²¹ A objetivação do trabalho docente diz respeito às condições concretas da realização da docência, o que abarca a categoria organização do trabalho didático (Alves, 2005), mas também analisa as condições do trabalho docente e as possibilidades de organização política do proletariado da educação.

que antecede ao surgimento do capitalismo até o presente século. Em segundo lugar, investiu-se a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo mediante o desenvolvimento de uma investigação na modalidade “pesquisa de campo” na realidade singular do município de São Carlos (SP), por meio três técnicas diferentes de coleta de dados empíricos, a saber: observação participante, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Aliás, o questionário elaborado para esta pesquisa se inspira no *Questionário para trabalhadores* – também conhecido como *Enquete operária* –, escrito por Marx em 1880, visando a compreensão das condições concretas de trabalho do proletariado industrial europeu. O questionário marxiano estava dividido em quatro partes e continha, ao todo, noventa e nove questões que abarcavam tanto questões pontuais, como a quantidade de funcionários empregados, mas também indagava sobre problemas políticos, por exemplo, se o governo já havia interferido em greves, colocando-se ao lado dos patrões. Entretanto, embora nosso questionário tenha se inspirado na enquete operária de Marx, suas perguntas foram adaptadas à realidade do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas, considerando o atual estágio de desenvolvimento capitalista e as especificidades do objeto de estudo desta investigação.

Por fim, é necessário destacar a carência de discussões sobre as condições do trabalho docente nas escolas públicas dentro do campo de estudos da pedagogia histórico-crítica (PHC). Nesse sentido, esta tese visa contribuir na superação dessa lacuna, pois os estudos qualitativos sobre as condições do trabalho docente são cruciais para incorporação da pedagogia histórico-crítica na prática pedagógica dos(as) professores(as) da educação básica pública.

Uma pedagogia que compreende o trabalho didático de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pelo gênero humano como um ato pedagógico revolucionário não pode prescindir de uma análise crítica sobre a objetivação do trabalho docente, bem como precisa assumir tanto uma análise histórica quanto uma posição favorável e solidária à luta política pela melhoria de tais condições desse trabalho, pois a situação da classe docente revela a concretude por meio do qual o trabalho dos(as) professoras(as) pode se realizar enquanto possibilidade de supressão do capitalismo. Nesse sentido, aqui se faz necessário realizar uma ponderação.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, emerge a necessidade do “domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, [...] [e impôs-

²² A partir das formulações de Karl Marx e Friedrich Engels, bem como teses provenientes de autores marxistas como István Mészáros, György Lukács, Mario Manacorda, Dermeval Saviani, Gilberto Alves, Ricardo Antunes, Acacia Kuenzer, entre outros.

se] como exigência generalizada [...] [a existência da] escola, sendo instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura” (Saviani, 2007, p. 158). No entanto, isso não significa que a escola também seja o local por excelência para o desenvolvimento de um processo de revolução do modo de produção capitalista. Do mesmo modo, o ambiente escolar, mostra-se um importante espaço para a disputa ideológica comunista e, portanto, pode colaborar para uma transformação radical do sistema sociometabólico do capital²³.

Justamente por isso, Saviani (2013, p. 117) optou por denominar a teoria pedagógica que fundou como pedagogia histórico-crítica, em vez de pedagogia revolucionária, pois compreendeu que “falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade”, uma tarefa que não é específica da pedagogia, embora ela possa colaborar para a construção de uma concepção de mundo que caminhe nessa direção.

Da mesma forma, o trabalho docente na perspectiva histórico-crítica requer o desenvolvimento de uma competência técnica (leia-se: domínio dos conhecimentos e as formas mais elaboradas de sua transmissão) que, igualmente, não pode prescindir do compromisso político (leia-se: compreensão da necessidade de supressão do capitalismo) enquanto práxis política e pedagógica que, acima de tudo, compreende a própria função social da escola, a saber: a socialização dos conhecimentos sistematizados a partir da práxis docente, cuja finalidade última é o desenvolvimento de uma concepção de mundo revolucionária.

Ademais, como ressalta Saviani (2012, p. 66),

a bandeira básica da luta do socialismo é a socialização dos meios de produção. Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. [...] [Entretanto,] na sociedade capitalista, a tendência [vigente] é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante.

²³ De acordo com Antunes (2011, p. 15-16), “*capital e capitalismo* são fenômenos distintos e a identificação conceitual entre ambos fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século passado, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapazes para superar o “sistema de sociometabolismo do capital”, isto é, o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Este, o capital, antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, como ocorre na fase caracterizada pela subordinação real do trabalho ao capital. Assim como existia capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias (de que é exemplo o capital mercantil), do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, pela constituição daquilo que ele [Mészáros], por exemplo, denomina como ‘sistema de capital pós-capitalista’, que teve vigência na URSS e demais países do Leste Europeu, durante várias décadas do século XX. Estes países, embora tivessem uma configuração pós-capitalista, foram incapazes de romper com o sistema de sociometabolismo do capital. Portanto, para Mészáros, o sistema de sociometabolismo do capital é mais poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado. [...] Não basta eliminar um ou mesmo dois de seus polos. [...] O desafio, portanto, é superar o tripé *em sua totalidade*”.

Para além da análise das condições da objetivação do trabalho docente, esta tese visa se tornar uma ferramenta que colabore diretamente com a práxis política e pedagógica dos(as) professores(as) da educação básica estadual paulista, a fim de incentivar seu processo de tomada de consciência de classe e, quiçá, atuar na qualidade de combustível para explosão de seu potencial revolucionário latente rumo a construção de um metabolismo social para além do capital.

Em síntese, a própria condição de ser professor(a) no capitalismo, tal como qualquer outro membro do proletariado, pressupõe o potencial de revolucionar o *status quo* capitalista. Todavia, esse potencial revolucionário dos(as) professores(as) da educação básica pública implica, antes de qualquer coisa, a compreensão da especificidade de sua proletarização que, por um lado, transformou a atividade docente na venda de força de trabalho em troca de subsistência e, por outro lado, torna a docência um meio necessário para a reprodução da força de trabalho em geral, uma vez que atua na formação técnica e ideológica dos filhos da classe proletária.

Portanto, embora os(as) professores(as) da educação básica pública estadual não façam parte dos agrupamentos proletários mais numerosos e que estão diretamente ligados ao processo de produção de mais-valor²⁴, ainda assim, contribuem substancialmente para a formação humana, técnica e ideológica da força de trabalho que poderá vir a atuar no âmbito do trabalho produtivo. Como já foi citado no início desta introdução, 75,06% da formação dos futuros membros da classe-que-vive-do-trabalho no estado de São Paulo é realizada em escolas públicas. Analisando, inclusive, a questão em um âmbito mais amplo, 80,08% dos estudantes brasileiros estão matriculados em escolas públicas (Inep, 2024). Aliás, se os(as) docentes das escolas públicas paulistas fossem prescindíveis para a realização de um processo de transformação social, eles não seriam tão censurados e tão atacados pelas iniciativas privatistas e obscurantistas que vem avançado com cada vez mais ferocidade sobre a educação pública nos últimos dez anos.

Se, durante o século XIX, Engels (2010, p. 153) acreditava que “a burguesia inglesa [...] [era] tão estúpida, tão grosseira e tão limitada por seu egoísmo que nem sequer se [...] [dava] o trabalho de inculcar nos operários a moral moderna, que ela mesma criou em seu

²⁴ Vale lembrar que, para Marx (2022, p. 108), “é produtivo apenas o [...] trabalho que serve imediatamente ao capital como *agency* [agente] de sua *autovalorização*, como meio para a produção de mais-valor” (Marx, 2022, p. 108)

próprio interesse e para sua própria defesa!”.

Ora, parece que as classes dominantes há muito tempo já se apoderam com mais veemência da escola pública. Para tanto, de um lado, tentam usurpar a função específica da escola pública como socializadora do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade às classes que vivem do trabalho. E, de outro lado, tentam limitar o ensino à disseminação de propaganda ideológico-doutrinária pró-capitalista, ao mesmo tempo que precarizam as condições do trabalho docente, colaborando para sua redução à venda de força de trabalho em troca da subsistência.

Daí a necessidade de a categoria docente não só tomar consciência das suas condições de proletarianização, mas, sobretudo, compreender que “a coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*” (Marx; Engels, 2007, p. 534).

É nesse sentido que o(a) docente que assume a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica não pode prescindir da luta política contra a lógica do capital e por melhores condições de vida e trabalho, pois não se deve negligenciar que “as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado” (Marx; Engels, 2007, p. 533).

Posto isso, vale destacar que esta tese está dividida em oito capítulos. O primeiro capítulo consiste nesta introdução.

O segundo capítulo analisa como o trabalho docente se desenvolveu antes de sua proletarianização, abarcando especialmente tanto a docência em sua expressão artesanal, realizada por *magischolas*, mestres livres e preceptores, quanto em sua manifestação manufatureira.

O terceiro capítulo se preocupa em analisar o processo de proletarianização em geral, com intuito de entender a proletarianização docente na virada do século XVIII para o XIX.

O quarto capítulo analisa os principais sistemas de controle e gestão do trabalho que se desenvolveram durante o século XX, especialmente o taylorismo e o fordismo, a fim de compreender como eles impuseram mudanças na docência durante a era do automóvel.

O quinto capítulo investiga os problemas da crise estrutural do capital e da reestruturação produtiva que o modo de produção capitalista desenvolveu para tentar contornar essa crise, apostando que a autorreprodução do capital pudesse ser levada a cabo infinitamente, e como essas questões influenciaram a dinâmica da proletarianização do trabalho docente nas três últimas décadas do século XX.

O sexto capítulo se debruça sobre as tendências que a contemporaneidade desenvolveu

no mundo do trabalho produtivo e como elas se reverberam também na docência.

O sétimo capítulo consiste na elaboração da categoria trabalho docente como síntese das condições históricas concretas da docência, expostas desde o segundo até o sexto capítulo desta tese.

O oitavo capítulo representa a análise da objetivação do trabalho docente na realidade singular de quatro escolas públicas estaduais do município de São Carlos (SP). Esse processo de análise estabeleceu relações com as escolas públicas do estado de São Paulo no plano particular e, concomitantemente, no plano mais universal com as objetivações que vem ocorrendo no modo produção capitalista, mais especificamente na educação.

E, por fim, a conclusão, que finda nossa investigação, assenta-se na tese de que a plataforma do ensino, implementada pela flexibilização curricular imposta pelas novas expressões da reestruturação produtiva do capital, intensificou e homogeneizou o processo de proletarização docente na educação pública estadual paulista, cuja origem histórica foi (e ainda hoje tem sido) a tendencial perda de autonomia no processo de trabalho, desencadeando a desantropomorfização²⁵ do trabalho docente.

²⁵ Embora essa categoria seja bastante polissêmica em Lukács, a questão da desantropomorfização do trabalho é analisada aqui no sentido de entender a crescente tendência de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto.

PARTE I

UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Durante a elaboração d'*A ideologia alemã*, Marx e Engels (2007) afirmaram existirem germes do proletariado em sociedades pré-capitalistas. Nas próprias palavras dos autores, na sociedade romana do século IV AEC., em paralelo à explosão das guerras civis e concentração de propriedade privada houve “a transformação dos pequenos camponeses da plebe num proletariado que, em sua posição intermediária entre os cidadãos proprietários e os escravos, não chegou a alcançar um desenvolvimento autônomo” (Marx; Engels, 2007, p. 70).

Apesar disso, o desenvolvimento do proletariado enquanto uma classe social massiva e potencialmente revolucionária veio a acontecer mais precisamente durante a assim chamada era da Grande Indústria, tendo como principal desencadeante a Revolução Industrial²⁶.

Vale ressaltar que o período histórico da Grande Indústria se desenvolve na segunda metade do século XVIII como resultado de diferentes transformações, tais como a separação entre propriedade privada e o trabalho pessoal, a segregação entre cidade e campo; a divisão social do trabalho avançada, o comércio mundial, a Revolução Industrial, o Estado Moderno, o liberalismo econômico e a ascensão da burguesia à condição de classe socialmente dominante²⁷.

Nesse sentido, se o(a) moderno(a) trabalhador(a) industrial emblemizou o processo de proletarização, que se generalizou durante a era da Grande Indústria, isso não significa necessariamente que esse movimento tenha alcançado “o mesmo nível de desenvolvimento em todas as localidades de um mesmo país” (Marx; Engels, 2007, p. 61) ou tenha acontecido da mesma forma em outros países. Ainda assim, “os proletários criados pela grande indústria colocaram-se à frente e arrastam consigo toda a massa” (Marx; Engels, 2007, p. 70) das demais formas históricas concretas de trabalhadores que antecederam ao capitalismo.

²⁶ Essa conclusão está amplamente fundamentada tanto nas obras de Marx, quanto nas de Engels. A título de exemplo, Engels (2010b, p. 59) afirma, n'*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, que “o fruto mais importante dessa revolução industrial, porém, é o proletariado inglês”. N'*Os princípios do comunismo* Engels (Engels, 2021, p. 236) retoma essa ideia ao dizer que: “o proletariado nasceu com a Revolução Industrial, que ocorreu na Inglaterra na segunda metade do século XVIII e logo se estendeu a todos os países civilizados”. Marx (2013a, p. 162), na *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução*, chega a mesma conclusão, pois compreende que “o proletariado começa a se formar na Alemanha como resultado do emergente movimento *industrial*”. Na *Miséria da filosofia*, Marx (2017a, p. 147, grifos nossos) analisa como “a grande indústria aglomera num mesmo local uma multidão de pessoas que não se conhecem. A concorrência divide seus interesses. Mas a manutenção do salário, o interesse comum que elas têm contra o patrão, reúne-as num mesmo pensamento de resistência – coalizão. [...] [Ademais, essas] condições econômicas primeiro transforma essa massa [...] em trabalhadores. [Em seguida,] a dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses em comum”.

²⁷ Uma análise mais pormenorizada dessa época será levada a cabo no terceiro capítulo desta tese.

No *Capítulo VI (inédito)*, Marx (2022) retoma essa questão ao afirmar que uma vasta gama de atividades, tais como a jurisprudência e a medicina, que antigamente eram consideradas sagradas, logo eram realizadas gratuitamente ou remuneradas indiretamente se tornaram mais uma variação do trabalho assalariado moderno.

Portanto, a partir do período da Grande Indústria também os(as) professores(as) passaram por um processo de proletarização e, pouco a pouco, deixaram de existir tanto na forma artesanal, própria da Baixa Idade Média (X-XV), quanto na forma manufatureira durante os séculos XVI, XVII e XVIII.

2 O TRABALHO DOCENTE ANTES DA PROLETARIZAÇÃO

2.1 O trabalho docente artesanal: *Magischolas*, mestres livres e preceptores

Antes de adentrar na discussão sobre as formas de desenvolvimento da proletarização docente desde a virada do século XVIII para o XIX até hoje, faz-se necessário expor como se desenvolveu a atividade docente durante a Idade Média e, posteriormente, durante o período manufatureiro, momentos que imediatamente antecederam a sucção do trabalho docente pelo vórtice da proletarização.

O povo (ou, pelo menos, a maioria dele), “durante a Idade Média – e durante muito tempo também na Idade Moderna –, é analfabeto. Seus conhecimentos estão ligados a crenças e tradições ou observações de senso comum: o seu horizonte cultural é muito limitado, mas bem firme na centralidade atribuída à fé cristã” (Cambi, 1999, p. 178). Ademais, durante a primeira metade da Idade Média, no Ocidente europeu, a aversão à cultura helênica e ao ensino das assim chamadas artes liberais somou-se ao problema generalizado do analfabetismo.

O obscurantismo salvaguardado pelas classes dominantes medievais e o analfabetismo de sua população só viriam a ser, de fato, enfrentados na Europa a partir da segunda metade do século XIX, em especial por meio da universalização da educação básica pública.

João Amós Comênio (1592-1670) já tinha defendido, desde o século XVII, um processo de simplificação do trabalho docente que poderia colaborar para a universalização da escola pública. Um século depois, o iluminismo francês e a Revolução Francesa (1789) vieram a assumir a educação pública, laica e universal como um de suas principais reivindicações. Entretanto, o “processo de produção material da *escola pública* evidencia a impossibilidade de sua expansão, em escala suficiente para atender também aos filhos dos trabalhadores entre os fins do século XVIII e meados do século XIX” (Alves, 2005, p. 32).

Retornando à Idade Média, mais especificamente ao período historicamente denominado como Baixa Idade Média (X-XV), é possível observar que o anti-helenismo e o obscurantismo, prevalecentes durante toda a Alta Idade Média (I-X), foram perdendo vigor, ao mesmo tempo que o ensino das artes liberais e as relações de troca mercantil visando o lucro e o enriquecimento, pouco a pouco, ganharam espaço. Nesse contexto surgem trabalhadores que passam a sobreviver exclusivamente a partir do ensino, seja por meio do próprio ato de ministrar aulas, seja pela venda das licenças necessárias à realização da docência.

No entanto, antes de analisar os(as) ancestrais dos(as) professores(as) modernos(as), vale lembrar que a educação medieval, segundo Manacorda (1992), permaneceu sob o mo-

nopólio da Igreja católica e se bifurcou em duas expressões distintas.

A primeira delas foi a escola episcopal, que era responsável pela educação do clero secular, isto é, os membros da igreja que se localizavam nas cidades (recém-formadas) e estavam encarregados da celebração de sacramentos, tais como a eucaristia, o batismo, o matrimônio etc. Tais clérigos também ministravam missas, administravam paróquias, organizavam eventos religiosos, entre outras atividades relacionadas ao funcionamento da igreja católica. No entanto, essas escolas episcopais, de vez em quando, formavam leigos, em especial os filhos de famílias nobres.

A segunda forma de instituição escolar desenvolvida na Idade Média foi a escola cenobítica, responsável por formar o clero regular, ou seja, os clérigos que viviam dentro de comunidades ou ordens religiosas, geralmente estabelecidas muito longe do meio urbano, no campo.

Após esse breve panorama da educação medieval, faz-se necessário analisar três das principais formas históricas concretas de trabalhadores que representaram os ancestrais dos(as) professores(as) modernos(as). Segundo Manacorda (1992), uma delas foi o *scholasticus* ou *magischola*, que atuava dentro das escolas episcopais, geralmente assumindo as atribuições que eram próprias de bispos ou párocos. O *magischola* costumava não só cobrar por suas aulas, como também vendia licenças que garantiam aos membros do clero o direito de ensinar nas escolas episcopais. Como ressalta Manacorda (1992, p. 142), era

um fenômeno característico desta época feudal a difusão do costume de o *magischola* vender a autorização de ensinar, a *licentia docendi*, e, conseqüentemente, do costume de cobrar o ensinamento dado aos alunos por parte de quem tinha conseguido essa licença: dois casos, em certo sentido, de “simonia”²⁸. A ciência é o dom de Deus, portanto, não pode ser vendida, dirão insígnies doutores e as bulas pontificias [...] Apesar disso, era vendido.

Vale destacar ainda que o *magischola* não ensinava apenas a doutrina religiosa, mas também as artes liberais, que outrora foram consideradas heréticas pela igreja católica. Em 1215, por exemplo, o Concílio de Lateranense, dentre outras coisas, exigiu que a nomeação do *magischola* fosse “feita pelo bispo e seu cabido”²⁹, [...] reafirma que as escolas devem surgir nas escolas-catedrais [...] e que devem ser abertas [...] ‘aos alunos pobres’, e especifica

²⁸ Simonia é o ato de trocar favores divinos, bênçãos, cargos eclesiásticos, entre outras coisas consideradas sagradas por de dinheiro. A etimologia da palavra provém de Simão Mago, personagem referido nos Atos dos Apóstolos (8, 18-19), que procurou comprar de São Pedro o poder de transmitir milagres. As simonias, por muito tempo foram criminalizadas – porém, realizadas – pela igreja católica.

²⁹ Assembleia constituída por clérigos de uma catedral, igreja ou colegiado religioso.

que devem ser instruídos na ‘gramática e nas demais disciplinas’” (Manacorda, 1992, p. 144).

Nesse sentido, vale ressaltar que a igreja não estava interessada em estimular o livre pensamento de seus fiéis, em vez disso, seu objetivo era a defesa da própria teologia cristã católica por meio de sua simbiose com as artes liberais (Manacorda, 1992).

A segunda forma histórica concreta de trabalhadores da qual descendem os(as) docentes modernos(as) são os mestres livres, que surgiram durante o florescimento da economia mercantil a partir do século XI, quando foram abertas rotas comerciais em decorrência das Cruzadas (XI-XIII).

Estes mestres livres eram “clérigos ou leigos, [que] ensinavam também aos leigos. Munidos de *licentia docendo* concedida pelo *magischola*, [e] ensinando fora das escolas episcopais [...] [, portanto,] fora dos muros da cidade[,] [...] eles satisfazem as exigências culturais das novas classes sociais” (Manacorda, 1992, p. 145). Assim, os mestres livres atendiam, acima de tudo, os interesses da burguesia – classe social ainda em *status nascendi* à época.

Além disso, esses mestres “ensinavam especialmente as artes liberais do trívio e do quadrívio³⁰; mas também aqui e ali aparecem também escolas livres de outras disciplinas” (Manacorda, 1992, p. 145).

Ainda de acordo com Manacorda (1992), é possível atribuir-lhes a responsabilidade de fundação das primeiras universidades europeias e de uma educação voltada ao que os franceses convencionaram chamar de terceiro estado, isto é, camponeses, artesãos e pequenos comerciantes. Portanto, diferentemente dos *magischolas*, os quais ensinavam artes liberais ao clero secular e aos leigos de famílias nobres, perpetuando os privilégios das classes dominantes na Idade Média, os mestres livres ensinavam diretamente aos filhos de funcionários do estado, pequenos comerciantes, entre outros membros das classes medievais dominadas. Assim, de acordo com Manacorda (1992, p. 170), “o pai ‘oferece’ o próprio filho não a um convento para tornar-se monge, mas a um livre profissional, a fim de que o eduque para uma profissão mundana; e paga por isso”.

Desse modo, os mestres livres passam a firmar contratos de trabalho particulares com os pais cujos filhos ensinará, estabelecendo com seus(suas) estudantes uma relação artesanal clássica, em que “o aprendiz convive com o mestre-patrão, ao mesmo tempo serve e aprende, e, evoluindo na arte, ajudará seu mestre a ensinar outros aprendizes mais jovens” (Manacorda,

³⁰ O *trivium* e o *quadrivium* compõem um conjunto de disciplinas específicas que representavam as assim chamadas artes liberais. O *quadrivium* contemplava estudos análogos ao que hoje conhecemos como Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. O *trivium*, por seu turno, abarcava campos de estudo análogos a que hoje se denomina Gramática (Latim), a Lógica (ou Dialética) e Retórica.

1992, p. 170).

Aliás, esse estudante-aprendiz que ajudava o mestre livre com a educação de outras crianças, por meio da repetição das lições que aprendeu, era chamado de repetidor, ou no latim, *proscholus*. Em grandes cidades como Florença, Gênova e Milão, “estes mestres formavam uma verdadeira corporação ou arte, idêntica às outras corporações de artes e ofícios” (Manacorda, 1992, p. 173-174).

Nessas circunstâncias, o *trivium* e o *quadrivium* foram modificados pelos mestres livres para atender mais diretamente aos interesses próprios do terceiro estado. Em outras palavras, “a gramática [...] de que se fala não são mais aquelas da *Ars dictandi*³¹ [...] e sim a correspondência comercial; como também o ábaco[,] [...] [que servia] para calcular o calendário litúrgico, [...] [e] a aritmética, a primeira arte do quadrívio, [...] [se torna] contabilidade” (Manacorda, 1992, p. 170-171).

Por fim, a terceira forma histórica concreta de trabalhador(a) que antecedeu à docência moderna é o preceptor, “instrutor privado das famílias dos grandes ricos e dos senhores [...] fenômeno [que] já se situa na época das senhorias e no âmbito cultural do humanismo” (Manacorda, 1992, p. 174), portanto, surgiu entre o final da Idade Média e o início da Modernidade.

De acordo com Alves (2005, p. 78), “o mestre, na condição de preceptor[,] era uma figura cujo conhecimento ia muito além da média dos homens. Não raro essa modalidade de educador despontava por sua erudição”. Além disso, citando Erasmo de Roterdã (1466-1536), grande humanista cristão holandês, Alves (2005) afirma que o preceptor também precisava ter bons costumes, ser um mestre meigo e dominar primorosamente a arte de ensinar.

Michel de Montaigne (1533-1592), expoente do humanismo francês, durante a elaboração de seus *Ensaio*s (1580), também chegou a conclusões análogas. Em suas palavras, os preceptores deviam ter “uma cabeça bem formada mais do que exageradamente cheia e que, embora exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência. Mais ainda: que exercesse suas funções de maneira nova³²” (Montaigne, 1972, p. 81).

³¹ As primeiras referências as *Ars dictandi* datam da Antiguidade Clássica, quando os gregos e romanos desenvolveram um conjunto de regras para a escrita de discursos, cartas e outros tipos de textos. Na Idade Média, por sua vez, as *Ars dictandi* continuaram a ser um tema importante de estudo. Os monges e clérigos medievais desenvolveram um conjunto de regras específicas para a escrita de textos religiosos em latim, como a Bíblia.

³² Aqui Montaigne faz sua crítica ao sadismo pedagógico presente na educação medieval. Em suas próprias palavras: “Ide ver esses colégios nas horas de estudo: só ouvireis gritos de crianças martirizadas e de mestres furibundos. Linda maneira de acordar o interesse pelas lições nessas almas tenas e tímidas, essa de ministrá-las carrancudo e de chicote nas mãos! Que método iníquo e pernicioso! E observa muito bem Quintiliano que uma autoridade que se exerce de modo tão tirânico comporta as mais nefastas conseqüências, em particular pelos castigos” (Montaigne, 1972, p. 88).

Os preceptores também precisavam ser sujeitos cosmopolitas, pois “o comércio dos homens é de evidente utilidade, assim como a visita a países estrangeiros; não para nos informar [...] mas para observar os costumes e o espírito dessas nações e para limar e polir nosso cérebro ao contato dos outros” (Montaigne, 1972, p. 82).

Todavia, para além da boa educação e do cosmopolitismo, era crucial que os preceptores dominassem diferentes tipos de saberes, pois ensinavam aos seus alunos, por exemplo, os conceitos “da Lógica, da Física, da Geometria, da Retórica” (Montaigne, 1972, p. 85).

Por fim, aos preceptores também era imprescindível serem baluartes de uma educação moral virtuosa. Por isso, Montaigne (1972, p. 83) afirmava que o aluno de um bom preceptor geralmente compreendia a necessidade de “confessar o erro que descobriu em seu raciocínio, ainda que ninguém o perceba, [o que] é prova de discernimento e sinceridade, qualidades principais que deve aspirar”.

Durante o período do Renascimento, o ensino fornecido pelos preceptores adquiriu grande relevância. E essa forma de educação perdurou (ainda que em decadência) até a era da Grande Indústria, quando o trabalho docente, de um modo geral, foi tragado pelo vórtice da proletarianização.

Durante o século XVII, tendo-se findado o período histórico do Renascimento, já havia se instaurado uma “nítida separação [...] entre as classes dominantes, detentoras do poder político, econômica e religioso, e as populares subalternas” (Cambi, 1999, p. 296). E tal desigualdade social se mostrava evidente no âmbito educacional, uma vez que “a educação dos nobres [era] realizava através do ensino de preceptores particulares ou [...] [em ‘seminários dos nobres’, [...] [enquanto] a educação do povo [...] [era] confiada essencialmente à Igreja [...] [e realizada principalmente] no interior de institutos de beneficência” (Cambi, 1999, p. 296).

Nesse contexto, um dos principais defensores da educação por meio de preceptores foi John Locke (1632-1704), filósofo liberal empirista inglês. Em suas palavras, “não posso deixar de preferir a educação doméstica [...] com o auxílio de um bom preceptor; este é o melhor meio e o mais seguro de alcançar a finalidade da educação, sempre que isso seja possível e que se sigam, por outro lado, bons métodos” (Locke, 2012, p. 102, tradução nossa). Segundo Locke (2012, p. 122, tradução nossa), os preceptores têm por princípio o ensino pelo exemplo, mas, para tanto, a eles era exigido “muita moderação, medida, ternura, zelo e discrição; qualidades estas que são difíceis de encontrar juntas em uma mesma pessoa, sobretudo, em pessoas

a quem se oferece apenas um salário pequeno”.

Ademais, todo preceptor também precisava ser “um homem sóbrio com uma boa formação cultural” (Locke, 2012, p. 123, tradução nossa) e, acima de tudo, “um homem bem-educado; que conheça os costumes, que saiba as diversas formas de polidez exigidas pela mais variadas pessoas, tempos e lugares, e que faça com que seus discípulos, na medida que a idade os requerer, as observem constantemente” (Locke, 2012, p. 124, tradução nossa).

Dessa forma, “o preceptor não deve ser somente um homem bem-educado: é preciso que conheça o mundo, ou seja, os costumes, os gostos, as loucuras, as mentiras, os defeitos do século no qual o destino lhe lançou e, sobretudo, do país em que vive” (Locke, 2012, p. 126-127, tradução nossa).

Em síntese, ainda que os preceptores tenham surgido na virada do século XV para o século XVI, portanto, durante o início da era da manufatura, seu trabalho organizava-se a partir de uma base artesanal, pois entre preceptores e alunos estabelecia-se uma relação patriarcal na forma de um “vínculo real que os mantinha coesos” (Marx; Engels, 2007, p. 53), tal como acontecia entre mestre-artesão e aprendizes.

Além disso, o preceptor, enquanto uma espécie de artesão do saber, precisava dominar todos os conhecimentos que pretendia ensinar, do mesmo modo que tinha autonomia para elaborar o programa de estudos de seus estudantes. Em outras palavras, o trabalho dos preceptores, tal como o trabalho artesanal, exigia do aspirante a preceptor “estar habilitado a executar toda uma série de trabalhos e tinha de ser capaz de produzir tudo aquilo que era possível ser produzido com suas ferramentas [...] [, por isso,] tinha de dominar por inteiro seu ofício” (Marx; Engels, 2007, p. 54).

Os preceptores também dominavam diferentes línguas e tinham um vasto repertório cultural. Não é à-toa que cobravam muito caro por seus serviços, tornando-se uma alternativa educacional possível, sobretudo, para as classes dominantes e/ou médias abastadas.

A preceptoria representou um emblema do trabalho docente em sua forma artesanal. No entanto, já era possível perceber, desde os primórdios do século XVII, os germes do processo de subsunção do trabalho docente à lógica da manufatura. Esse trabalho docente manufatureiro se expressou, principalmente, a partir da tendência de simplificação do trabalho dos(as) professores(as) tanto via introdução do manual didático em detrimento do livro clássico

co, como também pelo desenvolvimento do ensino mútuo³³. E, como bem ressalta Alves (2005), Comênio, a partir de sua *Didática Magna*, foi um dos primeiros a compreender tais tendências de modificação no trabalho docente que serão analisadas a seguir.

2.2 O trabalho docente na era da manufatura

Antes de adentrar na análise da forma manufatureira do trabalho docente, seis observações se fazem necessárias.

A primeira delas refere-se a compreensão de que o trabalho artesanal se generalizou durante toda a Baixa Idade Média como uma das principais formas históricas concretas de trabalho desenvolvidas na era medieval, ao lado do trabalho agrícola autossuficiente. Entretanto, com o declínio do feudalismo e, conseqüentemente, ascensão do modo de produção capitalista, uma nova forma histórica concreta de trabalho se desenvolveu, a saber: o trabalho manufatureiro³⁴. Para ser um pouco mais preciso, a manufatura surge “como forma característica do processo de produção capitalista, [...] [, predominando] da metade do século XVI até o último terço do século XVIII” (Marx, 2013b, p. 411).

A segunda observação diz respeito às duas expressões históricas da manufatura. Uma delas se desenvolveu por meio do processo de concentração, “numa mesma oficina, sob controle de um mesmo capitalista, [de] trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos têm de passar um produto até seu acabamento” (Marx, 2013b, p. 411).

Marx utilizou o exemplo da oficina de carruagens para ilustrar esse tipo de manufatura, mas os(as) professores(as) de sociologia do ensino médio preferem o exemplo da sapataria. Por outro lado, há uma segunda forma de manufatura que se manifesta no sentido contrário ao que foi apresentado anteriormente, ou seja, em vez de concentrar diferentes artesãos na produção de um único artigo,

muitos artesãos, que fabricam produtos iguais ou da mesma espécie [...] são reunidos pelo mesmo capital, simultaneamente e na mesma oficina. [...] Cada um desses artesãos (talvez com um ou dois ajudantes) produz a mercadoria inteira, executando

³³ Segundo Manacorda (1992, p. 256), embora fosse uma prática cujas origens remontam a Antiguidade, em especial às experiências desenvolvidas por Licurgo de Esparta (VIII AEC) e Quintiliano (35-96), o assim chamado ensino mútuo se estabeleceu na Inglaterra durante o período da Revolução Francesa como “uma nova iniciativa educacional [...] no qual alguns adolescentes instruídos diretamente pelo mestre, atuando com variedade de tarefas como auxiliares ou monitores, ensinam por sua vez outros adolescentes, supervisionando a conduta deles e administrando os materiais didáticos”.

³⁴ Todavia, é preciso sublinhar que a base do trabalho manufatureiro permaneceu conectada ao trabalho artesanal até a Revolução Industrial, quando foi subsumida na maquinofatura.

sucessivamente todas as diversas operações requeridas para sua fabricação (Marx, 2013b, p. 412).

Inicialmente, como ressalta Marx (2013b), cada artesão que atuava dentro desse tipo de manufatura trabalhava da mesma maneira como o fazia outrora, ou seja, durante o período medieval, com o diferencial de agora cooperarem uns com os outros. Aqui o exemplo de uma marcenaria é bastante ilustrativo.

Contudo, com o desenvolvimento da manufatura, “em vez de o mesmo artesão executar as diversas operações numa sequência temporal, elas são separadas umas das outras, isoladas, justapostas espacialmente, sendo cada uma delas confinada a um artesão diferente e executadas ao mesmo tempo pelos trabalhadores em cooperação” (Marx, 2013b, p. 412). Aqui já é possível vislumbrar a tendência de simplificação do trabalho promovida pela manufatura, uma vez que o antigo artesão, que realizava todas as operações necessárias para a produção de uma mercadoria, é obrigado a paulatinamente se tornar um especialista na execução de uma operação parcial simplificada.

A terceira observação que antecede e fundamenta a análise do trabalho docente em sua forma manufatureira é a tendência de a manufatura estabelecer uma hierarquia rígida entre trabalhadores qualificados e não qualificados. Por um lado, “em todo ofício de que se apodera, a manufatura, cria[-se] [...] uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato” (Marx, 2013b, p. 424). Enquanto, por outro lado, produz um agrupamento de trabalhadores qualificados, cuja “especialidade totalmente unilateralizada, que chega ao ponto da virtuosidade, [...] já começa a [se] transformar numa [...] falta absoluta de desenvolvimento” (Marx, 2013b, p. 424).

Para os trabalhadores não qualificados, “os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para [os trabalhadores qualificados] [...] esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho” (Marx, 2013b, p. 424).

Em síntese,

a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (Marx, 2013, p. 424).

A quarta observação diz respeito à contradição de que, apesar de desenvolver a parcia-

lização e especialização do trabalho artesanal, a manufatura acarretou revoluções nas forças produtivas e nos métodos de trabalho durante o modo de produção capitalista sem os quais a humanidade não poderia ter alcançado quantitativa e qualitativamente a satisfação de determinadas necessidades. Nesse sentido, é possível destacar a universalização da escola pública, cujos fundamentos se tornam possíveis a partir do período manufatureiro, mas apenas são de fato materializados durante o século XIX (Alves, 2005).

A sexta observação consiste na constatação de que a própria manufatura produziu os germes necessários para sua destruição, pois ao simplificar ferramentas de trabalho e introduzir o uso de máquinas nas oficinas, permitiu que pouco a pouco a maquinofatura suprasse a base artesanal da manufatura, acarretando o fim do período manufatureiro propriamente dito.

Tendo realizado tais observações histórico-sociais, mostra-se importante agora adentrar na análise de como a subsunção da forma histórica concreta de trabalho artesanal pelo trabalho manufatureiro interferiu significativamente na dinâmica do trabalho docente.

A fim de analisar as influências da manufatura no trabalho docente recorreu-se a Alves (2005), mais especificamente em sua pesquisa sobre o processo de universalização da escola pública moderna no Ocidente Europeu. Nessa pesquisa, Alves analisou os três principais modelos de universalização da educação pública desenvolvidos na Europa, a saber: o modelo proveniente da Revolução Francesa, o modelo proposto pela Economia Política inglesa e o modelo decorrente da Reforma Protestante.

Desses três modelos, aquele advindo da Reforma, apesar de ter se mostrado irrealizável durante o período de sua concepção, foi o modelo que melhor contemplou a metamorfose do trabalho docente de sua forma artesanal para sua forma manufatureira. Inclusive, vale destacar que o modelo educacional oriundo da Reforma foi elaborado pelo bispo protestante e educador tcheco Iohannes Amos Comenius (1592-1670) ou simplesmente Comênio.

De acordo com Alves (2005, p. 71), “Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. [Ademais, tinha] [...] certeza [...] que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens*”.

Em síntese, Comênio, em sua *Didática Magna* (1649), propôs

uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, [e as quais] se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo plano prévio e intencional [...]

para *produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos* (Alves, 2005, p. 73, grifos nossos).

Nas próprias palavras do educador tcheco, a sua assim chamada didática magna, ou “tratado de arte³⁵ universal de ensinar tudo a todos” (Comênio, 2015³⁶, p. 43), consiste em um

processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades do Reino Cristão, [...] escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo [...] possa ser [...] instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, *com economia de tempo e de fadiga*, com agrado e com solidez. [Além disso,] a proa e popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método seguro o qual *os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais* (Comênio, 2015, p. 43-44, grifos nossos).

Sendo assim, os princípios da Didática Magna comeniana coincidem intencionalmente com algumas das principais consequências da manufatura. Por exemplo, o apelo à economia de tempo e fadiga no processo educacional desdobra-se da exigência de aumento da força produtiva promovido pela manufatura. Aliás, a adoção de métodos de ensino que, para Comênio, tornam a educação escolar mais rápida, fácil e sólida, bem como exigiam tanto a simplificação da formação quanto do trabalho docente, são processos que visam replicar na educação, guardando as devidas proporções, a redução do dispêndio de força de trabalho requerido pela produção manufatureira.

Também não foram poucas as vezes em que Comênio (2015), ao expor sua proposta educacional, compara o trabalho docente com diferentes formas de trabalho manufatureiros. A título de exemplo, ao discutir sobre a possibilidade de se ensinar mais rápido e vantajosamente, o educador tcheco afirma que

assim como o padeiro, com uma só fornada de massa e aquecendo uma só vez o forno, coze muitos pães, e o forneiro, muitos tijolos, e o tipógrafo, com uma só composição, tira centenas e milhares de cópias de um livro, assim também o professor, com os mesmos exercícios, pode ao mesmo tempo e de uma só vez, ministrar o ensino a uma multidão de alunos, sem qualquer incômodo (Comênio, 2015, p. 280).

Comênio (2015) além do mais entende que é imprescindível ao sucesso de uma em-

³⁵ Aqui vale o seguinte destaque de Alves (2005, p. 71): “Nota-se que *artes*, segundo a acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas”. Por isso, “ao defender a necessidade de a escola erigir-se ao plano das *artes*, Comenius teve em vista a organização da manufatura e não a do artesanato (Alves, 2005, p. 72).

³⁶ Optou-se por analisar a *Didática Magna*, de Comênio, em sua versão em português de Portugal, porque tal tradução se embasava na versão original em latim, diferentemente da edição brasileira que se trata de uma tradução do italiano.

preitada educacional universal incorporar a rigidez e a racionalização de tarefas laborais, tal como exigia a divisão do trabalho na manufatura. Em suas palavras, não se pode chegar em resultados educacionais válidos

se os professores, no decurso do seu ensino e no decurso dos estudos dos seus alunos, não distribuem as matérias, não sòmente de maneira que a uma se suceda sempre outra, mas também de maneira que cada uma seja necessàriamente estudada dentro dos limites fixados, pois, se se não estabelecem as metas e os meios para atingir as metas e a ordem para aplicar os meios [adequados,] [...] fàcilmente nasce a confusão e a desordem (Comênio, 2015, p. 222-223).

Dessa forma, para alcançar a universalização da educação, a principal “solução preconizada por Comenius [...] [foi] perseguir a queda dos custos da escola pública [...] [e, consequentemente, a] transformação do trabalho didático” (Alves, 2005, p. 76). Nesse sentido, o coração da *Didática Magna* foi a defesa da utilização dos assim chamados manuais didáticos em detrimento dos livros clássicos.

Segundo Comênio (2015, p. 289), tais manuais, compilados em diversos livros, deverão estar de acordo com as

leis da facilidade, da solidez e da brevidade, e contar, para todas as escolas, tudo o que é necessário, de modo completo, sólido e aprimorado, para que sejam uma imagem verdadeira de todo o universo (o qual deve ser impresso nas mentes juvenis). E [...] esses livros [...] [devem expor] todas as coisas de modo familiar e popular, para que tornem tudo acessível aos alunos, de modo que o entendam por si, mesmo sem qualquer professor.

Vale ressaltar que, “antes de Comenius, os educadores recorriam sistematicamente a antologias³⁷ e, até mesmo, a livros clássicos para o desenvolvimento das atividades didáticas. [...] [Ademais,] dele[s] exigia[m]-se, inclusive, o domínio das fontes clássicas inscritas nas antologias” (Alves, 2005, p. 87). Portanto, no período que antecedeu a *Didática Magna* a docência era uma atividade de “um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações correspondentes à alfabetização até a transição das noções humanísticas e científicas mais elaboradas” (Alves, 2005, p. 80). Esse docente-artesão, tal como fica explícito na didática comeniana, pouco a pouco se metamorfoseou em uma espécie de docente-manufatureiro, que passa a se ocupar

³⁷ As antologias eram compilações de diferentes materiais produzidos por um mesmo autor ou por vários deles, as quais discutiam um mesmo tema e, geralmente, continham comentários de seus próprios editores.

de uma pequena parte desse extenso e complexo processo [educacional]. Como consequência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, [...] o professor especializa-se em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático de formação da criança e do jovem como um todo (Alves, 2005, p. 80).

E esse processo de simplificação do trabalho docente só foi materializado com a mediação do manual didático que; primeiro, “liberou” os(as) docentes da complexa, demorada e custosa necessidade de prepararem os programas de ensino de seus alunos, desde a mais tenra idade até a juventude; segundo, possibilitou que um único docente, seguindo as instruções pré-determinadas, lecionasse para centenas de alunos ao mesmo tempo e; terceiro, permitiu a separação dos(as) docentes tanto em diferentes áreas de conhecimento quanto em distintos níveis de ensino. Logo, não é fortuito o fato de a *Didática Magna* terminar com Comênio (2015, p. 469) sublinhando que “o ponto central de toda [...] [a sua didática] está na preparação de livros pan-metódicos³⁸”.

Em síntese, “para Comenius, [...] tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar” (Alves, 2005, p. 78). Assim, é válido frisar que “a simplificação do trabalho didático, [...] à semelhança do ocorrido com as manufaturas, [...] desencadearia a redução do custo de formação dessa modalidade de trabalhador parcial, e como resultado direto do barateamento dos serviços escolares” (Alves, 2005, p. 86). E uma escola menos custosa é, portanto – do ponto de vista do capital –, uma escola universalizável.

Apesar disso, tanto a universalização da escola pública quanto a metamorfose do trabalho docente artesanal no manufatureiro não puderam se materializar antes do século XIX. Dessa forma, “a *escola para todos* se manteve, até o último terço do século XIX, na condição de idéia objetivamente irrealizável, [...] [, portanto,] não pode ser considerada uma conquista pertinente à fase concorrencial do capitalismo, mas sim à sua [fase] monopolista” (Alves, 2005, p. 33).

Por fim, o pensamento de Gilberto Alves não foi analisado nesta tese simplesmente para elencar possíveis aproximações entre a forma trabalho manufatureiro no âmbito produtivo e o trabalho docente nas escolas públicas. Em vez disso, buscou-se explicitar que, “permeando todas as atividades desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não,

³⁸ Quando Comênio cita livros “panmetódicos” ele se refere a uma espécie de manual didático, capaz de concentrar em si os conhecimentos de todas as disciplinas a serem ensinadas aos estudantes. Um material que, aliás, pode ser tanto usado por professores, quanto por estudantes, em razão da simplificação de sua linguagem.

ocorre uma tendência que leva à generalização do trabalho compatível com o modo de produção” (Alves, 2005, p. 85). Inclusive, durante o século XVI e até meados do século XVIII, a principal forma concreta de trabalho compatível com o sistema sociometabólico do capital foi o trabalho manufatureiro.

Todavia, Alves (2005) compreende que a forma manufatureira do trabalho docente só pôde ser universalizada no século XIX, portanto, apenas alguns séculos após a própria ruína da era da manufatura (ou do capitalismo concorrencial), caracterizada por sua subsunção na maquinofatura. Apesar disso, embora o trabalho docente desenvolvido no período oitocentista realizasse-se, em grande medida, ainda sob uma base artesanal-manufatureira, suas condições de trabalho já estavam integradas às determinações da proletarianização.

Além disso, o trabalho docente no início da era da maquinofatura³⁹ não era impelido pelo capital a formar força de trabalho para atuar na manufatura, mas, em vez disso, educava para as necessidades do século XIX, ou seja, preparava para a proletarianização.

Até agora o trabalho docente foi analisado em duas frentes. Em primeiro lugar, foi estudada a forma artesanal da docência, isto é, quando ela se manifestava como uma atividade de ensino exercida por *magiscolas*, mestres livres ou preceptores que detinham o domínio sobre os saberes que se propunham a ensinar, gozavam de grande autonomia para preparar seus programas de ensino e responsabilizavam-se pela formação intelectual, física e moral de seus pupilos desde a mais tenra idade até a vida adulta. Em segundo lugar, a docência foi investigada em sua forma manufatureira, quando a atividade de ensino passou por um radical processo de simplificação e parcialização, a ponto de se tornar uma atividade passível de ser realizada por qualquer indivíduo médio. O grande fator dessa simplificação do trabalho docente, segundo Alves (2005), foi a introdução dos manuais didáticos na docência. Uma iniciativa, aliás, originalmente proposta por Comênio (2015).

Em suma, a dinâmica do trabalho docente foi analisado antes do desenvolvimento da proletarianização. Chega-se então o momento de debruçar-se mais atentamente sobre a proletarianização docente.

³⁹ A maquinofatura pode ser entendida como um sistema produtivo mediado pela interconexão de diferentes máquinas. O período de surgimento da maquinofatura se inicia durante a Revolução Industrial, ou seja, em meados do século XVIII, e perdura até o hoje, sofrendo diversas modificações em cada uma das diferentes fases da Revolução Industrial. A maquinofatura demarca o também o fim do período manufatureiro. Especificamente no que diz respeito à discussão desse parágrafo, se está analisando o primeiro momento da maquinofatura, que se inicia em meados do século XVIII e finda no final do século XIX.

3 A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DA GRANDE INDÚSTRIA

3.1 Acumulação primitiva, Grande Indústria e proletarização

O período manufatureiro findou com a Revolução Industrial. Apesar disso, durante todo o século XIX a base do trabalho didático permaneceu manufatureira. Soma-se a essa peculiaridade o fato de o trabalho docente também se proletarizar durante o século XIX. E a origem da proletarização docente coincide com a história da proletarização propriamente dita, cujo ponto de ignição data da Grande Indústria, isto é, em finais do século XVIII e começo do século XIX.

No entanto, para compreender o nexos estrutural e a dinâmica do processo de proletarização, faz-se necessário, primeiramente, investigar seus antecedentes históricos, que chocam nos quesitos opressão e brutalidade.

De modo geral a proletarização pode ser entendida como processo implacável de metamorfose dos sujeitos sociais que compõe as classes socialmente exploradas no capitalismo em trabalhadores assalariados livres [*freie Lohnarbeiter*⁴⁰], ou melhor, em proletários(as) livres como pássaros [*vogelfreier Proletarier*⁴¹] – uma evidente ironia de Marx à patética liberdade permitida ao proletariado no modo de produção capitalista.

Aliás, essa “condição de liberdade aviária” dos(as) proletários(as) é sempre dúplice, uma vez que os “trabalhadores [modernos estão] livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso [...] do camponês que trabalha por sua própria conta” (Marx, 2013b, p. 786).

Nesse sentido, pode parecer que se estabelece entre capitalistas e trabalhadores “uma relação mútua como iguais possuidores de mercadorias, com a única diferença de que um é comprador e o outro, vendedor, sendo ambos, portanto, pessoas juridicamente iguais” (Marx, 2013b, p. 242). Entretanto, a relação entre capitalistas e proletários(as), na realidade, não tem esse caráter formalista-idealista que a ideologia burguesa lhe atribui, mas, em vez disso, vigora uma relação desigual, contraditória e de exploração entre essas classes, que logo mais será exposta em minúcias.

Em síntese, para que a proletarização se materializasse, foi necessário realizar a

⁴⁰ Categoria desenvolvida nos Grundrisse (Marx, 2011).

⁴¹ Categoria desenvolvida no primeiro livro de *O capital* (Marx, 2013).

separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos⁴² em trabalhadores assalariados (Marx, 2013b, p. 786).

Além disso, a generalização da proletarização demandou quantidades colossais de capital. E tais condições se consubstanciaram naquilo que Marx denominou como acumulação primitiva. Historicamente esse processo surgiu no Ocidente europeu entre os séculos XIV e XV, findando com o advento da Grande Indústria, no final do século XVIII.

Adentrando mais especificamente na análise da destruição das condições autossuficientes do trabalho agrícola, pode-se afirmar que isso aconteceu em todos os países ocidentais nos quais o modo de produção capitalista e, por conseguinte, a proletarização, se desenvolveram. Entretanto, foi na Inglaterra que a acumulação primitiva pôde se expressar de formar mais nítida e cruel, ainda que, cada país do Ocidente europeu tenha, guardando as devidas proporções de suas especificidades, substituído “a propriedade privada fundada no trabalho pessoal [...] pela propriedade privada capitalista, fundada na exploração do trabalho de outrem” (Marx; Engels, 2013, p. 114).

Dessa forma, foram cinco os principais momentos do processo expropriação dos meios

⁴² A condição de trabalhador direto autossuficiente assumiu diferentes formas nas sociedades que antecederam ao capitalismo. Marx e Engels, inclusive, levaram a cabo uma criteriosa análise histórica a esses respeito. Trocando em miúdos, o primeiro modo de produção pré-capitalista do Ocidente europeu é o primordial, que se desenvolveu antes de 3.500 AEC. Nesse modo de produção não havia propriedade privada nem separação nítida entre classes produtoras e exploradora, pois todos se consideravam pequenos produtores autossuficientes que contribuíam com a riqueza comunitária e, logo, tinham direito de reivindicar a posse de parte que lhes cabia da produção comunal, segundo as necessidades de sua família. A comunidade era representada ou por um líder/família ou por um conjunto de famílias, no primeiro caso adquiria um caráter mais despótico, no segundo, um caráter mais democrático. O modo de produção antigo sucedeu ao primordial, perdurando até o século V. Nesse modo de produção, a propriedade coletiva (*ager publicus*) reduziu-se significativamente e ao seu lado surgiu a propriedade privada, o que, por conseguinte, desencadeou a desigualdade de classes entre pequenos produtores agrícolas autossuficientes e senhores de terra escravistas. Além disso, o imperialismo e a escravização se tornam os principais sustentáculos desse modo de produção. O último modo de produção pré-capitalista é o feudal, cujo trabalho agrícola autossuficiente se desenvolve em paralelo ao trabalho artesanal urbano. A escravidão deixa de existir e cede espaço para a servidão, na qual uma classe produtora agrícola deve prestar serviços gratuitos à classe nobre. A propriedade privada da terra existe ao lado de terras comunais. A comunidade também existe, mas apenas como algo sazonal e fortuito. Ademais, o foco da vida social transita da cidade ao campo, contrariamente ao que acontecia no modo de produção antigo. Por fim, é preciso destacar que o trabalho agrícola autossuficiente é a forma histórica concreta de trabalho pela qual os pequenos produtores retiravam o seu sustento e/ou garantiam os privilégios das classes dominantes que os exploram. Assim, o pequeno produtor primordial, o patrício antigo e o servo medieval detinham, em menor ou maior medida, a propriedade sobre as condições necessárias para a realização de seu trabalho e também possuíam/produziam seus meios de subsistência (alimentação, vestimenta e abrigo). Além disso, cada um desses modos de produção pré-capitalistas se desenvolveu até chegar a um ponto no qual suas forças produtivas entraram em conflito com suas formas de intercâmbio e distribuição da riqueza social. A contradição entre os fatores supracitados mobilizou a transição de um modo de produção para o outro. Para informações mais precisas consultar os *Grundrisse*, de Marx, e *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Engels (2019).

de produção e subsistência dos produtores autossuficientes.

O primeiro momento do brutal processo de dissolução da propriedade privada fundada no trabalho pessoal caracterizou-se pela dissolução dos séquitos feudais⁴³ e das *cottages*⁴⁴ camponesas por uma nobreza já aburguesada, seguido pela limitação do tamanho das terras camponesas e o arruinamento das propriedades comunais.

O segundo momento desenvolveu-se durante a Reforma Protestante, que engendrou o “roubo colossal [e sistemático] dos bens da Igreja. [Pois] na época da Reforma, a Igreja católica era proprietária feudal de grande parte do solo inglês. [Portanto] a supressão dos monastérios [, entre outras das suas propriedades] [...] lançou seus moradores no proletariado” (Marx, 2013b, p. 793). Vale lembrar que, naquela época, parte da população empobrecida subsistia apenas da caridade oferecida nas propriedades da igreja católica. Por isso, a dissolução das propriedades católicas impôs aos que dependiam da caridade para subsistir a necessidade de sobreviver a partir da venda de sua força de trabalho.

Além disso, os bens da igreja que foram confiscados e acabaram concentrados nas mãos de nobres aburguesados, prediletos dos reis simpatizantes do protestantismo, enquanto as propriedades asseguradas “por lei aos camponeses empobrecidos, [provenientes] de uma parte dos dízimos da Igreja [católica] foi tacitamente confiscada [pelos reformadores protestantes]” (Marx, 2013b, p. 794).

O terceiro momento da expropriação aconteceu durante os processos de abolição do “regime feudal da propriedade da terra, isto é, liberaram esta última de seus encargos estatais, ‘indenizaram’ o Estado por meio de impostos sobre os camponeses e o restante da massa do povo, reivindicaram a moderna propriedade privada de bens” (Marx, 2013b, p. 795).

Essa tendência foi intensificada na Inglaterra após a Revolução Gloriosa de 1688-1689, por meio da qual Guilherme I de Orange-Nassau (1533-1584) ascendeu ao poder monárquico. A partir do governo de Orange a tendência de apropriação fraudulenta das propriedades estatais atingiu níveis preocupantes. Este tipo de “roubo [...] que, até então, era realizado apenas em proporções modestas [...] [, agora, em contrapartida,] tais terras foram apresentadas, vendidas a preços irrisórios ou, por meio de usurpação direta, [foram] anexadas a domínios privados⁴⁵” (Marx, 2013b, p. 795).

O quarto, e talvez o mais emblemático, momento da expropriação do campesinato é a

⁴³ Os séquitos feudais eram as comitivas de agregados que seguiam os senhores feudais e/ou reis, ou seja, o agrupamento composto por nobres e sacerdotes bajuladores.

⁴⁴ Os *cottages* eram casas pequenas, geralmente construída no campo.

legalização da prática dos cercamentos, levada a cabo pelas *Bills*⁴⁶ *for Inclosures of Commons* [Leis para o cercamento da terra comunal], que posteriormente foram sintetizadas no *Inclosure Act 1773*, aprovado pelo Parlamento inglês.

Na realidade, desde o século XVI, período marcado pela dissolução dos séquitos feudais e pela eclosão da Reforma Protestante, as terras comunais e àquelas que pertenciam aos pequenos produtores autossuficientes foram sistemática e violentamente expropriadas para serem transformadas em mercadoria.

A expulsão dos pequenos produtores de suas terras e a usurpação das propriedades comunais aumentaram o tamanho dos domínios dos *landlords* – literalmente: donos de terras, grandes nobres proprietários fundiários. Estes últimos costumavam anexar as terras camponesas e/ou comunais que roubaram às suas próprias propriedades e, em seguida, cercavam tais áreas fundiárias para transformá-las em uma grande fazenda – daí a razão desse processo histórico ser conhecido como cercamento.

Por fim, esses latifundiários arrendavam suas fazendas por longos períodos de tempo, cerca de 99 anos, geralmente para burgueses que, por sua vez, valorizavam “seu capital próprio por meio do emprego de trabalhadores assalariados e paga[vam] ao *landlord*, com a renda da terra, uma parte do mais-produto, em dinheiro ou *in natura*” (Marx, 2013b, p. 814).

Em essência, as leis dos cercamentos não passaram de “decretos mediante os quais os proprietários fundiários presenteiam a si mesmos, como propriedade privada, com as terras do povo” (Marx, 2013b, p. 796).

O quinto e último momento da expropriação do campesinato decorre imediatamente dos cercamentos e ficou conhecido como “*clearing of estates* (clareamento das propriedades rurais, o que significa, na verdade, varrê-las de seres humanos)⁴⁷” (Marx, 2013b, p. 800). Não bastou expulsar as pessoas de suas terras, destruir suas casas e arruinar as propriedades comunais das quais elas retiravam todo, ou boa parte do seu sustento. Foi preciso ainda que o Estado, guiado pelos interesses burgueses, obliterasse qualquer possibilidade de camponeses e pe-

⁴⁵ Algo muito semelhante aconteceu com a promulgação das Leis de Terras no Brasil, em 1850. Tal lei transformou as antigas propriedades fundiárias apropriadas via regime de sesmarias (latifúndios concedidos por Portugal aos colonos portugueses no século XVI) em terras devolutas à União. No entanto, a Lei de Terras também determinou a compra como única maneira de se apropriar das terras devolutas, tornando-as inacessíveis aos pequenos produtores, meeiros, posseiros e proletários do campo, inviabilizando-se a realização da reforma agrária no Brasil, ao mesmo tempo que se acentuou a desigualdade da apropriação da terra já vigente no país. Mais informações ver Martins (1981).

⁴⁶ *Bills* é o nome dado na Inglaterra para os projetos de leis que alteram a legislatura já existente ou propõe a criação de uma lei nova. Os *Bills*, sempre precisam ser votadas nas câmaras do Parlamento.

⁴⁷ O substantivo *clearing*, do verbo *to clear*, tem também o sentido de limpeza, do verbo limpar.

quenos proprietários autossuficientes habitarem e trabalharem em suas antigas propriedades, ou se quer permanecerem nos arredores delas.

Esse processo de “limpeza” aconteceu em toda a Grã-Bretanha, mas foi especialmente violento na Escócia. Os escoceses, contudo, não aceitaram tais processos sem lutar. Por exemplo, “os celtas da alta Escócia [que] formavam clãs, [...] [quando os ingleses] transformaram seu direito titular de propriedade em direito de propriedade privada, [...] [lhes] impuseram resistência (Marx, 2013b, p. 800).

Em resumo, a expulsão dos camponeses e proprietários autossuficientes de suas terras; o arruinamento das terras comunais; a destruição das *cottages* camponesas; o fim dos séquitos feudais; o roubo das propriedades da Igreja católica durante a Reforma Protestante; as leis dos cercamentos e; a guerra pela usurpação e “limpeza” das propriedades dos clãs da Grã-Bretanha fundamentou a proletarização moderna, uma vez que, de um lado, “criaram para a indústria urbana a oferta necessária [e massiva] de um proletariado inteiramente livre⁴⁸ [*vogelfreier Proletarier*]” (Marx, 2013b, p. 804), mas, de outro, “a história dessa expropriação está gravada nos anais da humanidade com traços de sangue e fogo” (Marx, 2013b, p. 787).

Além desses cinco processos supracitados, não se deve esquecer que a acumulação primitiva de capital também se estruturou no nascimento das empresas colonial e escravista. Na primeira delas, a principal preocupação era a ocupação, rapina e estabelecimento de *plantations*⁴⁹ no continente americano. Na segunda, seu *modus operandi* [modo de operação] era a perseguição, encarceramento, tortura, tráfico e escravização de pessoas negras.

As empresas colonial e escravista podem ser listadas entre as mais atroz e vis páginas dos anais da história da humanidade. De um lado, a empresa colonial realizou o assassinato sistemático de diferentes etnias indígenas americanas e promoveu “a guerra comercial entre as nações europeias, tendo o globo terrestre como palco” (Marx, 2013b, p. 821). Enquanto que, de outro lado, a empresa escravista administrou a escravização de populações negras em África para a exploração de sua força de trabalho nas colônias americanas.

Também é válido ressaltar que a empresa colonial foi levada a cabo tanto pelos Estados modernos quanto pelo cristianismo, num processo que acabou por “impulsionar artificial-

⁴⁸ Rubens Enderle, tradutor da versão da editora Boitempo de *O capital*, traduz *vogelfreier Proletarier* como “trabalhadores absolutamente livres”, mas aqui se opta pela tradução literal “proletários livres como pássaros”, devido a riqueza poético-irônica e conceitual dessa expressão.

⁴⁹ Sistema de cultivo do solo baseado na concentração fundiária (estrutura latifundiária), na lógica produção monocultural para abastecimento do mercado estrangeiro, que era mediada, sobretudo, pela exploração da força de trabalho escravizada.

mente o processo de transformação do modo de produção feudal em capitalista e abreviar a transição de um para o outro” (Marx, 2013b, p. 821). Sobre o papel atroz dos cristãos na empresa colonial moderna, destaca-se a crueldade dos protestantes puritanos da colônia de Nova Inglaterra, na qual, em 1703, se pagava “£40 para cada escalpo indígena e cada pele-vermelha capturado; [...] em 1744, [...] £100 [...] para o escalpo masculino, [...] £50 para mulheres e crianças capturadas, [e] £50 para escalpos de mulheres e crianças!” (Marx, 2013b, p. 823).

Em resumo, Willian Howitt (2017, s.p., tradução nossa) afirma que

as barbaridades e os ultrajes desesperados da assim chamadas raça cristã, em todas as regiões do mundo e sobre todos os povos que eles foram capazes de subjugar, não tem paralelo em qualquer época da Terra e com nenhuma outra raça, por mais feroz, inculta, impiedosa e desavergonhada que fosse.

Nos quesitos ferocidade, crueldade e desumanalidade a empresa escravista não fica atrás da colonial. O sistema de sequestro e aprisionamento para a escravização de pessoas nas ilhas Celebes, na Indonésia, cujas prisões secretas serviam de cárcere temporário para os(as) escravizados(as) até que eles(as) fossem compulsoriamente enviados(as) para navios de cativos destinados às colônias na América, é emblemático na ilustração de como funcionava a principal mercadoria que circulava nas colônias americanas: o ser humano (Marx, 2013b).

Além disso, vale relembrar que foi durante o período manufatureiro, justamente a época em que se desenvolveu a acumulação primitiva de capital, que o comércio ultramarino preponderou no modo de produção capitalista. Assim, após a descoberta de jazidas de ouro em diversas colônias americanas, desenvolveu-se entre os europeus a perversa “febre” do ouro, que estimulou exponencialmente a já implementada rapina dos recursos naturais da América, como também o comércio de especiarias e a exploração em larga escala da força de trabalho escravizada.

Em poucas palavras, “o sistema colonial amadureceu o comércio e a navegação como plantas num hibernáculo [...] [e, enquanto] as colônias garantiam um mercado de escoamento e uma acumulação potenciada pelo monopólio do mercado” (Marx, 2013b, p. 823).

Nesse sentido, tanto a escravidão moderna quanto o genocídio da população indígena estão intimamente ligadas com os processos de expropriação do trabalho assalariado nas metrópoles europeias. Se, por exemplo, o proletariado inglês se veste com farrapos, come mal, vive em cubículos sujos, apertados e mal ventilados, está constantemente doente, tem uma educação resumida em rudimentos de sua língua materna, cálculos matemáticos básicos e

doutrinação cristã crassa, isso tudo só foi possível porque, antes de tudo, na América, a exploração do trabalho escravizado da população negra, o genocídio da população indígena nativa e o extrativismo de riquezas minerais e vegetais enriqueceram as classes dominantes europeias até o ponto de desencadear a Revolução Industrial que, por sua vez, generalizou a proletarização moderna no Ocidente europeu.

Em resumo, durante o período manufatureiro a indústria, que naquela época estava em *status nascendi* no capitalismo, acabou rebocada pelo comércio ultramarino. Em contrapartida, após a atuação das empresas colonial e escravista, que possibilitaram o desenvolvimento da Revolução Industrial e, conseqüentemente, a aurora da Grande Indústria, esse quadro se inverte e a produção industrial é que passa a arrastar o comércio.

Após analisar os antecedentes históricos da proletarização moderna, faz-se necessário, agora, analisar como esse processo se desenvolveu no decorrer do século XIX.

A partir das investigações históricas levadas a cabo por Marx e Engels, foi possível compreender como a acumulação primitiva de capital, com toda a sua brutalidade, fundamentou a proletarização. Além disso, ambos os autores analisaram esses dois processos, concentrando sua atenção na realidade histórica inglesa, pois foi na Inglaterra que tanto a acumulação primitiva quanto a proletarização se desenvolveram de forma mais emblemática. Analisando, portanto, em por menores, como a proletarização se expressou entre os ingleses, guardando as devidas proporções, é possível compreender como esse processo se desencadearia tanto nos demais países do Ocidente europeu, quanto – uma vez que a generalização da proletarização não se restringiu apenas a Europa –, para a humanidade como um todo.

Nesse sentido, os alicerces fundamentais para o surgimento da Grande Indústria, pelo menos na Inglaterra, já haviam sido fincados durante o período mercantilista, que durou da metade do século XVII até finais do século XVIII, no qual foi estabelecido um mercado mundial para escoar os manufaturados ingleses, acarretando uma grande concentração tanto de capital comercial quanto de capital industrial nesse país⁵⁰. Segundo Marx e Engels (2007, p. 60), “essa demanda, que crescera para além dos limites das forças de produção, foi a motriz que deu origem [...] a grande indústria”.

Ademais, a Grande Indústria foi um período histórico em que a livre concorrência preponderou perante o protecionismo econômico (próprio do período mercantilista), consolidando-se institucionalmente pelas revoluções burguesas, das quais se destaca a Revolução

⁵⁰ Concentração de capital esta marcada pela brutalidade genocida e racista da empresa colonial, cujo principal agente britânico foi a Companhia da Índias Orientais (1600-1874) britânica.

Gloriosa, em 1688, e a Revolução Francesa, em 1789. Também foi uma era na qual a mecânica teórica se desenvolveu significativamente, desdobrando-se na criação de máquinas que mobilizaram a assim chamada Revolução Industrial. A título de exemplo é possível citar a *Jenny*⁵¹ (1764), de James Hargreaves; o *Spinning Throstle*⁵² (1767), de Richard Arkwright; a *Mule*⁵³ (1785), de Samuel Crompton; e a mais importante de todas, a *Máquina a vapor* (1764), de James Watt (1736-1819)⁵⁴. Nesse sentido, a Grande Indústria “submeteu a si o comércio, transformou todo capital em capital industrial e gerou, com isso, a rápida circulação (o desenvolvimento do sistema monetário) e a centralização dos capitais” (Marx; Engels, 2007, 60).

Foi também na era da Grande Indústria que o antigo isolamento existente entre nações e pessoas não só deixou de existir, mas acabou substituído por uma interdependência cada vez mais radicalmente multifacetada. Esse fenômeno ficou conhecido como história mundial.

De acordo com Marx e Engels (2007), foi graças a história mundial, por exemplo, que um fenômeno aparentemente isolado como a escassez artificial de açúcar e café no século XIX, resultado do bloqueio continental napoleônico, desencadeou o descontentamento dos alemães que se materializou, em dezesseis de março de 1813, na guerra da Prússia contra a França. Do mesmo modo, é somente dentro de um quadro histórico-mundial que a simples invenção de uma nova máquina na Inglaterra pode acarretar o desemprego de milhares de trabalhadores em outros países.

A Grande Indústria, como um tsunami, transformou implacavelmente todas as relações sociais antigamente consideradas naturais em relações mercantis ou monetárias⁵⁵, destruiu definitivamente o artesanato e a manufatura, subsumindo-os à maquinofatura – processo que Marx (2022) denominou como *subsunção real do trabalho ao capital*. Além disso, consolidou a preponderância da cidade sobre o campo, da indústria sobre o comércio e das grandes cidades cosmopolitas ante as pequenas cidades isoladas.

⁵¹ Máquina de fiar que permitia o trabalho com oito ou mais fusos simultaneamente. Fusos são pequenos instrumentos cônicos de madeira que tem objetivo de fiar, torcer e enrolar o fio de trabalhos feitos na roca a qual, por sua vez, é um bastão em que se enrola o algodão, lã ou linho a ser trabalhado na máquina de fiar.

⁵² Máquina de fiar de funcionamento contínuo que puxa, torce e enrola os fios simultaneamente.

⁵³ Máquina de fiar na qual trabalhavam duas pessoas auxiliadas por crianças (os assim chamados *piercers*) que juntavam os fios no meio do mecanismo da máquina.

⁵⁴ Na realidade, Watt não inventou a máquina a vapor, ele tão somente aprimorou a descoberta de Thomas Newcomen (1663-1729) e John Calley (1663-1725) que, em 1712, desenvolveram uma máquina atmosférica a partir do motor a vapor de Thomas Savery (1650-1715), patenteado em 1698. A máquina atmosférica de Newcomen e Calley usava de vapor para mover um pistão dentro de um cilindro que acionava o veio de uma bomba d'água.

⁵⁵ “Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são finalmente obrigados a encarar sem ilusões a sua posição e as suas relações com os outros homens” (Marx; Engels, 2010b, p. 43)

No entanto, o resultado mais importante da Grande Indústria foi a consolidação de uma “classe que tem em todas as nações o mesmo interesse e na qual toda nacionalidade já está destruída; uma classe que, de fato, está livre de todo o mundo antigo e, ao mesmo tempo, com ele se defronta” (Marx; Engels, 2007, p. 61).

Aliás, como já foi discutido, esse período histórico não se desenvolveu em todos os países da mesma forma e com no mesmo grau de intensidade. “Isso, todavia, não detém o movimento de classe do proletariado, já que os proletários criados pela grande indústria colocam-se à frente desse movimento e arrastam consigo toda a massa” (Marx; Engels, 2007, p. 61).

A proletarização se desenvolveu durante a era da Grande Indústria, mas seu ponto de ignição foi a Revolução Industrial. Engels, por exemplo, já compreendida desde 1845 que a invenção da máquina a vapor e de outros aprimoramentos tecnológicos destinados à produção têxtil inglesa desencadearam “uma revolução industrial [...] [, cujo] principal resultado [...] [foi] o proletariado” (Engels, 2010b, p. 45).

Antes da Revolução Industrial, a maioria dos(as) trabalhadores(as) ingleses(as) se localizavam nas zonas rurais e labutavam geralmente em suas próprias casas como tecelões manufatureiros, enfrentando, por isso, processos de proletarização ainda muito incipientes. Na realidade, esse tecelão autônomo poderia ser também um agricultor, pois, “às vezes[,] podia economizar e arrendar um pequeno pedaço de terra, que cultivava nas horas livres, escolhidas segundo sua vontade, posto que ele mesmo determinava o tempo e a duração de seu trabalho” (Engels, 2010b, p. 46).

De fato, hoje a retomada de uma vida análoga a essa realidade pré-industrial do trabalho agrícola autossuficiente é um sonho romântico compartilhado no imaginário de muitos proletários, que acabam por enxergar no trabalho autônomo com a terra uma alternativa frutiva à intensidade, monotonia e reificação típicas da forma de trabalho a partir da qual vivem.

Esses tecelões-agricultores ainda não haviam sido submetidos(as) a um radical processo de proletarização, portanto, suas vidas ainda giravam em torno do universo pastoril, dificilmente eram alfabetizados e as relações que estavam acostumados a desenvolver uns com os outros eram majoritariamente mediadas pela religião cristã, pelo patriarcalismo e pela subserviência às classes sociais dominantes daquela época.

Em suma, se expressavam como se fossem uma espécie de mecanismo autômato⁵⁶ a

⁵⁶ O caráter reacionário desses(as) trabalhadores(as) do campo resultou de um violento processo sistemático de perseguição e assassinato de seus ancestrais revolucionários durante as revoltas camponesas do século XV e XVI. Esse processo é analisado com mais detalhes em *As guerras camponesas na Alemanha*, de Engels (2010a).

serviço da aristocracia fundiária, ou, nas palavras de Engels (2010b, p. 47), “sentiam-se à vontade em sua quieta existência vegetativa e, sem a revolução industrial, jamais teriam abandonado essa existência, decerto cômoda e romântica, mas indigna de um ser humano” (Engels, 2010b, p. 47).

Contudo, o desenvolvimento da maquinaria⁵⁷ na segunda metade do século XVIII possibilitou o advento das máquinas-ferramentas, consideradas por Marx (2013b) como a essência da Revolução Industrial.

Dessa forma, o avanço da tecnologia e da ciência, convertido de acordo com os interesses autorreprodutivos do capital, acarretou a diminuição dos custos produtivos o que, conseqüentemente, aumentou a intensidade da produção de mercadorias. Isso, no âmbito da cidade, permitiu que a maquinaria não só substituísse o trabalho realizado antigamente por um único artesão (e seus poucos aprendizes), mas, sobretudo, emulassem o trabalho complexo efetuado por muitos artesãos em cooperação, que passaram a operar diferentes ferramentas simultânea e coordenadamente nas oficinas manufatureiras, só que em um período de tempo muito menor.

Por outro lado, a introdução da maquinaria no campo exigiu que os(as) tecelões(ãs) se dedicassem exclusivamente à atividade têxtil, uma vez que seu antigo ritmo de trabalho autônomo já não conseguia se equiparar à rapidez e ao volume da produção agrícola mediada por máquinas. Pouco a pouco, a antiga classe de tecelões-agricultores autônomos foi arruinada e em seu lugar surgiram “tecelões, que viviam apenas de seu salário e não possuíam propriedade [...] [em uma palavra] proletários” (Engels, 2010b, p. 48). Portanto, como sublinha Engels (2010b, p. 47), a “revolução industrial apenas levou tudo isso às suas conseqüências extremas, [...] arrancando-lhes das mãos os últimos restos de atividade autônoma – mas, precisamente por isso, [encorajou-os] [...] a pensar e exigir uma condição humana” de vida.

Desse modo, explicita-se o caráter dialético da análise engelsiana; a Revolução Industrial, muito embora tenha modificado e intensificado profundamente os processos de exploração e reificação do trabalho já existentes no feudalismo, ainda assim, e sobretudo, abriu mar-

⁵⁷ A maquinaria, ou seja, todo sistema complexo de máquinas interligadas cuja função é a produção de um artigo específico, é composta de três partes: “a máquina motriz, o mecanismo de transmissão e, por fim, a máquina-ferramenta ou máquina de trabalho. A máquina motriz atua como força motora do mecanismo inteiro. Ela gera sua própria força motora, como a máquina a vapor [...] ou recebe o impulso de uma força natural já existente e externa a ela, como a roda d’água o recebe da queda-d’água [...] O mecanismo de transmissão, composto de volantes, eixos, rodas dentadas, polias, hastes, cabos [...] regula o movimento [...] e o distribui e transmite à máquina-ferramenta. Ambas as partes do mecanismo só existem para transmitir o movimento à máquina-ferramenta, por meio do qual ela se apodera do objeto de trabalho e o modifica conforme a uma finalidade (Marx, 2013b, p. 446-447).

gem para que o proletariado, enquanto classe social para si, lutasse por melhores condições de vida e trabalho, uma vez que a Revolução Industrial concentrou uma enorme quantidade de pessoas que viviam sob condições de exploração análogas.

É, portanto, crucial que esse movimento dialético se expresse também na análise do problema da proletarização, pois, embora esse processo seja extremamente nocivo ao proletariado, somente uma ação concreta dos membros da classe proletária é capaz de superar a proletarização e, ao mesmo tempo, suprassumir o modo de produção capitalista.

Após ter analisado os antecedentes históricos da proletarização, em especial a partir do fenômeno da acumulação primitiva, bem como ter observado como a proletarização se desenvolveu na era da Grande Indústria, mais especificamente como fruto da Revolução Industrial, agora é preciso analisar em que consistiu a proletarização, para, enfim, compreender como o trabalho docente também se proletariza.

3.2 A proletarização em geral

A proletarização começou a se generalizar no Ocidente europeu a partir das últimas décadas do século XVIII e, até hoje, determina os modos de ser da vida dos indivíduos no planeta Terra. Entretanto, é evidente que, desde a era da Grande Indústria até os primeiros anos da década de 2020, muita água rolou pelo “moinho satânico capitalista”, para usar uma expressão própria de Karl Polanyi (2000).

Dessa forma, a proletarização hoje adquire implicações dificilmente imagináveis aos sujeitos sociais dos séculos XVIII e XIX. Apesar disso, ter se voltado para o estudo da origem da proletarização intenta garantir que a análise das implicações contemporâneas desse processo não paire no ar, ou pior, se realize de forma demasiado superficial e/ou fotográfica.

Até agora foram analisados os antecedentes históricos e a principal característica da proletarização, isto é, a condição de o(a) trabalhador(a) moderno(a) ser destituído(a) tanto dos meios de produção necessários à realização de seu trabalho quanto dos meios de subsistência essenciais a sua sobrevivência, permanecendo apenas com a propriedade sobre sua própria força de trabalho que, por sua vez, precisa ser vendida, do contrário a morte por inanição lhe bate à porta.

Além dessa definição sintética da proletarização, é possível observar, ao menos, mais nove características distintivas desse processo. Seis delas são essencialmente nocivas ao proletariado e podem ser elencadas na seguinte ordem: pauperização; alienação do trabalho e

mais-valor⁵⁸; extensão e intensificação da jornada de trabalho; perda da autonomia; insegurança; e concorrência. Todavia, há três características da proletarização que podem se desenvolver de forma emancipadora, a saber: o avanço da quantidade de mulheres na composição da classe proletária; a solidariedade de classe e o potencial revolucionário do proletariado.

Agora se faz necessário analisar mais atentamente cada uma dessas nove características da proletarização.

3.2.1 Pauperismo

O que se convencionou a chamar de pauperismo é primeira das nove características da proletarização, e também elemento negativo desse processo. Inicialmente, pauperismo pode ser entendido como processo de empobrecimento (*pauper*, em inglês indica pessoa muito pobre) das classes proletárias, que se expressa nos dramas da fome, adoecimento (físico e psicológico), empobrecimento da vestimenta, desabrigo ou má habitação, embrutecimento intelectual, entre outros.

Entre a proletarização e o pauperismo, todavia, não se pode estabelecer uma simples relação de identidade. É preciso evitar o erro que *Die Freien*⁵⁹ [Os Livres] de Berlim cometeram, ou seja, “identifica[r] proletariado com pauperismo, ao passo que o pauperismo representa apenas a condição do proletariado arruinado, o último estágio no qual se afunda o proletário que se tornou incapaz de oferecer resistência à pressão da burguesia” (Marx; Engels, 2007, p. 199).

Apesar de não serem processos idênticos, há entre a proletarização e o pauperismo uma potencial relação de metamorfose recíproca. Vejamos essa questão por meio de dois exemplos.

Supõe-se que um(a) proletário(a) perca seu emprego por um motivo qualquer. Nesse caso, até que consiga outro emprego, poderá não ter meios suficientes para se sustentar e, por conseguinte, cairá no pauperismo. Nessas circunstâncias, a proletarização pode desembocar no pauperismo.

Supõe-se, por outro lado, que o(a) proletário(a) pauperizado(as) do exemplo anterior

⁵⁸ Os problemas da alienação do trabalho e do mais-valor são duas questões distintas, ainda que inter-relacionadas, e serão contabilizadas aqui como apenas uma característica da proletarização.

⁵⁹ Os Livres de Berlim era um grupo formado por intelectuais hegelianos berlinenses da ala política da esquerda – os também chamados neohegelianos –, cujos principais representantes eram Bruno Bauer (1809-1882), filósofo, teólogo e historiador alemão, e Max Stirner (1806-1856), filósofo alemão e fundador do anarquismo individualista.

encontre um emprego. Nessa nova situação, o(a) proletário(a), que outrora sofria com o pauperismo, agora que está novamente trabalhando, pode conseguir transitar da condição de pauperismo de volta à condição de proletarizado(a). Proletarização e pauperismo, portanto, parecem ser dois lados opostos de uma mesma moeda.

Contudo, é possível que até mesmo um(a) proletário(a) empregado(a) sofra com o pauperismo, seja quando seu salário não é o suficiente para lhe garantir a manutenção mínima de seus meios de vida, ou mesmo nas situações em que seu salário é bastante elevado, mas, em contrapartida, não consegue desenvolver vida para além da reprodução do capital.

Para ilustrar a relação recíproca existente entre proletarização e pauperismo, Engels (2010b) narra a miséria diária de centenas de pessoas que, ao amanhecer, se encaminhavam às docas de Londres, na esperança de conseguir um serviço temporário para não morrerem de fome. Com essa realidade em mente, Engels (2010b, p. 127-128) indaga:

O que resta a essa gente – quando não encontra trabalho e não dispõe a rebelar-se contra a sociedade – senão mendigar? [...] Também nesse caso só contam com a solidariedade dos operários, que sabem, por experiência, o que é a fome e que a todo momento podem encontrar-se na mesma situação.

Em síntese, a proletarização não se reduz ao pauperismo, mas este último geralmente se torna a realidade dos(as) proletários(as) quando perdem seus empregos. Marx (2013b, p. 716) corrobora essa compreensão ao analisar “a superpopulação relativa⁶⁰ [...] [, entendendo que] todo trabalhador a integra durante o tempo que está parcial ou inteiramente desocupado” (Marx, 2013b, p. 716).

O pauperismo é um problema antigo no capitalismo. No entanto, apenas no final do reinado Elizabeth I (1533-1603), da dinastia Tudor, foram elaboradas medidas para combater o pauperismo, com destaque para as *Poor Laws* [Leis dos Pobres]. A Lei dos Pobres institucionalizou a obrigatoriedade da beneficência às paróquias cristãs e implantou a política do imposto para os pobres, uma forma de arrecadar fundos públicos para as instituições privadas de beneficência.

A partir de 1834, no entanto, após mais de dois séculos de vigor da Lei dos Pobres, tal legislação sofre modificações, inspiradas no liberalismo, sobretudo, pelo princípio malthusiano-

⁶⁰ Superpopulação relativa, exército industrial de reservar e população supérflua ao capital são termos utilizados por Marx e Engels para se referir ao contingente massivo de pessoas que são deslocadas da proletarização ao pauperismo. Sobre a categoria população supérflua ao capital, consultar Engels (2010b). Agora, no que se refere as categorias: superpopulação relativa e exército industrial de reserva, recomenda-se investigar Marx (2013b).

no da inevitabilidade do pauperismo⁶¹. Nessas circunstâncias, surge a *New Poor Law* [Nova Lei dos Pobres] para qual “o pauperismo seria a *miséria infligida a si mesmo pelo trabalhador*, não devendo, em consequência, ser prevenido como um infortúnio, mas reprimido e punido como um crime” (Marx; Engels, 2010a, p. 34).

Esta Nova Lei dos Pobres estimulou a construção das famigeradas *workhouses* [casas de trabalho], verdadeiras prisões destinadas ao enclausuramento das parcelas desempregadas do proletariado, para as quais só se dirigiam as pessoas que não tinham outra maneira de evitar a fome.

Embora na Inglaterra tanto o Estado, quanto a burguesia, não tenham aceitado inicialmente que o pauperismo fosse um problema inerente ao capitalismo, Marx, em contraponto, já havia constado essa relação desde a década de 1840, quando estabeleceu uma polêmica com Arnold Ruge⁶² (1802-1880) a partir de seu artigo *Glosas críticas ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social. De um prussiano”* (Marx; Engels, 2010a), publicado em agosto de 1844 na revista *Vorwärts* [Avante!]. Transpassados vinte e três anos dessa polêmica, Marx retoma e aprofunda a questão do pauperismo no Livro I d’*O capital*, quando desenvolve uma exposição sobre a brutalidade do processo de culpabilização das vítimas pela miséria que o próprio capitalismo lhes causou. Esse cruel movimento de inversão ideológica manifestou-se no que Marx (2013b) denominou como legislação sanguinária contra a vagabundagem.

Vale ressaltar que o assim chamado vagabundo pelas leis inglesas, durante o período da acumulação primitiva de capital, é, na maioria dos casos, o camponês que, expropriado de suas terras, proletarizado e/ou pauperizado, não pôde “ser absorvido[s] pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora trazido ao mundo” (Marx, 2013b, p. 805). Justamente por isso, tais sujeitos sociais “converteram-se massivamente em mendigos, assaltantes, vagabundos, em parte por predisposição, mas na maioria dos casos por força das circunstâncias” (Marx, 2013b, p. 805-806).

Anteriormente à criação das *workhouses*, que surgiram apenas no século XVII, a legis-

⁶¹ “Malthus [...] sustentou [...] que, à medida que a produção aumenta, a população aumenta na mesma proporção e a tendência inerente à população de aumentar além dos meios de subsistência disponíveis é a causa de toda a miséria e vício. [...] As consequências desse desenvolvimento são que, uma vez que os pobres são precisamente os supérfluos, nada deve ser feito por eles, a não ser tornar-lhes a morte por inanição o mais fácil possível, convencê-los de que não se pode mudar nada e não há salvação para a sua classe, a não ser reproduzir-se o mínimo possível, ou, se isso não funcionar, é ainda melhor que se estabeleça uma instituição estatal para a matança indolor dos filhos dos pobres” (Engels, 2021, p. 177-178).

⁶² Foi um filósofo e político alemão liberal, componente da juventude hegeliana e sócio/empregador de Marx na revista *Anais Franco-alemães*, que teve apenas uma tiragem em 1844. Os artigos publicados neste único número são: *Esboço para uma crítica da economia política* (Engels, 2021), *Sobre a questão judaica* (Marx, 2010a) e *Crítica da filosofia do direito de Hegel – Introdução* (Marx, 2013a).

lação sanguinária foi uma das primeiras formas de punição sistemática das vítimas do pauperismo e se desenvolveu na virada do século XV para o XVI, a partir do reinado de Henrique VII (1457-1509). Todavia, foi no governo de seu sucessor, Henrique VIII (1491–1547), que se institucionalizou a brutalidade, isto é, o “açoitamento e encarceramento para os vagabundos” (Marx; 2013b, p. 806).

É válido destacar que as vítimas do pauperismo, apesar de não encontrarem a possibilidade de vender suas respectivas forças de trabalho, ainda assim, são potenciais membros do proletariado. Por um lado, quem sofre com o pauperismo ou já foi submetido ao processo de proletarização, mas, por alguma razão (uma flutuação econômica, por exemplo) perdeu seu emprego, ou, por outro lado, se ainda não passaram diretamente pela proletarização, passarão, assim que conseguirem um emprego.

Esta grande massa de pessoas que sofre com o pauperismo no modo de produção capitalista, que foi denominada por Marx (2013b) como superpopulação relativa ou exército industrial de reserva, não só é fundamental ao capitalismo, mas, sobretudo, tem sido constantemente engendrada por ele.

Como foi desenvolvido por Marx no primeiro livro d’*O capital*, quanto mais o capital se expande, mais ele tende desencadear uma relação inversamente proporcional entre capital constante e capital variável. Por capital constante, entende-se “a parte do capital que se converte em meios de produção, isto é, em matérias-primas, matérias auxiliares e meios de trabalho, [e que] não altera sua grandeza de valor no processo de produção” (Marx, 2013b, p. 286). Agora, por capital variável, aqui se compreende “a parte do capital constituída de força de trabalho [e que] modifica seu valor no processo de produção. Ela não só reproduz o equivalente de seu próprio valor, como produz um excedente, um mais-valor, que pode variar” (Marx, 2013b, p. 286).

Entretanto, Marx (2013b, p. 705) ressalta que, quando se eleva “o capital global, também aumenta, na verdade, seu componente variável, ou seja, a força de trabalho nele incorporada, porém em proporção cada vez menor”. Dessa forma, o

crescimento do capital total, [que implica] [...] inversamente, [...] um aumento absoluto da população trabalhadora, [...] é sempre mais rápido do que o do capital variável ou dos meios que este possui para ocupar aquela. [Logo,] a acumulação capitalista, produz constantemente [...] uma população trabalhadora adicional relativamente excedente, isto é, excessiva para as necessidades médias de valorização do capital e, portanto, supérflua (Marx, 2013b, p. 705).

Ademais, para manter o frenético movimento autorreprodutivo da produção capitalista, “não basta de modo algum a quantidade de força de trabalho disponível fornecida pelo crescimento natural da população. Ela necessita [...] de um exército industrial de reserva independente dessa barreira natural” (Marx, 2013b, p. 710). E como o expansionismo do capital acontece mediado por momentos de crise e estagnação, esse movimento sinfônico requer “que grandes massas humanas estejam disponíveis para serem subitamente alocadas nos pontos decisivos [da produção capitalista]” (Marx, 2013b, p. 708).

A título de exemplo, em momentos de estagnação econômica, isto é, quanto a produção recua, os salários decaem, o desemprego acentua-se e a demanda por proletários(as) torna-se escassa, o capital, então, recruta força de trabalho mais barata, massivamente disponível no exército industrial de reserva. Em contraponto, quando a economia ascende, a produção aumenta, os salários tendem a subir, o desemprego decai e a demanda pela contratação de proletários(as) tende a aumentar, ainda assim, a superpopulação relativa se mostra um recurso tático imprescindível ao capital, pois ela pode suprir esta demanda “extra” por trabalho. Além de pressionar os salários para baixo, a existência deste força de trabalho sobrando se torna argumento de dissuasão nas mãos dos capitalistas, os quais ameaçam demitir os(as) proletários(as) que lutam pela melhoria de suas condições de vida e trabalho, substituindo-os por alguém que espera por emprego nas vastas filas – pauperizadas, aliás – do exército industrial de reserva.

Todavia, até agora o pauperismo foi analisado em seu sentido absoluto, a saber: o proletariado se pauperiza assim que perde seu emprego, ou melhor, assim que perde sua única fonte de sustento. Nesse sentido, só sofreriam com o pauperismo as pessoas que não estivessem mais em condições de vender sua força de trabalho para sobreviver. Mas a proletarianização também desencadeia outro tipo de pauperização, um pauperismo relativo, cuja expressão não se dá pela ausência direta do emprego, mas, em vez disso, pelo agravamento da relação inversamente proporcional existente entre o tempo que o proletariado dedica a si mesmo (e/ou para os outros) e o tempo que destina, direta ou indiretamente, para a autorreprodução contínua de capital.

Essa dimensão de pauperismo relativo é mais difícil de ser visualizada no século XIX, ou seja, em um período que o proletariado recém-formado habitava, vestia-se e alimentava-se muito mal⁶³. Entretanto, nos períodos em que a economia capitalista está em ascensão e surge

⁶³ Para um retrato mais preciso da miséria do proletariado no início do século XIX, ler Engels (2010b).

a “oportunidade única” de o proletariado relativamente se beneficiar, pois os capitalistas começam a competir entre si, acarretando o aumento da procura por proletários(as) para além de sua oferta normal. Nessas circunstâncias especiais, engendra-se a possibilidade do aumento salarial para alguns poucos membros individuais do proletariado. Contudo, “a elevação do salário causa o *sobretabalho* [*Überarbeitung*]” (Marx, 2015, p. 247), portanto, se os(as) proletários(as) pretendem receber salários mais elevados, terão “de sacrificar o seu tempo e, desfazendo-se completamente (*sich entäussernd*) de toda liberdade, executar trabalho de escravos a serviço da avareza” (Marx, 2015, p. 247). Assim, embora a miséria ocasionada pelo desemprego não esteja no horizonte do(a) proletário(a) que conquistou um salário superior ao necessário para garantir sua subsistência imediata, isso não significa que ele(a) não experimente uma dimensão distinta de pauperismo, manifesta na tendência de o sobretabalho usurpar o tempo necessário às atividades reprodutivas, ao lazer e ao tempo de não-trabalho.

No livro I d’*O Capital*, Marx (2013b, p. 695) retoma essa questão quando problematiza que “o aumento do preço do trabalho, que decorre da acumulação do capital, significa apenas que, na realidade, o tamanho e o peso dos grilhões de ouro que o trabalhador forjou para si mesmo permitem torná-las menos constringentes”. Portanto, uma vida restrita a reprodução direta ou indireta de capital, com leves doses homeopáticas de entretenimento – igualmente destinado às finalidades autorreprodutivas mesquinhas do capital –, pode ser também entendida como uma forma de pauperismo, um pauperismo relativo e distinto do drama da morte por inanição.

Posto isso, vale pontuar que a análise da próxima característica perniciosa da proletarianização objetiva a compreensão de como o modo de produção capitalista precariza cada vez mais a vida dos indivíduos que subsistem tão somente da venda de sua força de trabalho.

3.2.2 Alienação do trabalho e mais-valor

A segunda característica da proletarianização se desdobra em dois problemas distintos, porém inter-relacionados, isto é, a alienação do trabalho e o mais-valor.

A alienação do trabalho, tal como é desenvolvida pela primeira vez nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, expressa-se como um problema demasiado abrangente, pois ora parece ser “uma questão geral da humanidade, ora [...] [aparece como] algo específico da sociedade capitalista europeia do século XIX” (Monzelli, 2020, p. 111). Ao refletir sobre o problema do trabalho alienado e da propriedade privada, Marx (2015, p. 304) afirma que sua análise parte

“de um fato nacional-econômico, presente [, isto é, a tendência de] o trabalhador tornar-se tanto mais pobre quando mais riqueza produz”. Avançando em sua exposição, Marx (2015) explicita que, durante o processo de objetivação, no modo de produção capitalista, os produtos criados pelos(as) trabalhadores(as) modernos(as) (leia-se pelo proletariado) aparecem perante eles(as) próprios(as) como algo hostil e estranho.

Em seguida, pontua que “na religião é exatamente assim [que acontece]. Quanto mais o homem põe em deus com tanto menos fica em si próprio” (Marx, 2015, p. 305-306). Com efeito, a alienação religiosa antecedeu a alienação do trabalho capitalista. Assim, a construção da teoria da alienação de Marx abre margem para pensar o trabalho alienado em outros modos de produção, uma vez que tal teoria está diretamente ligada à propriedade privada que, por sua vez, não é um fenômeno exclusivo do capitalismo.

Como já foi destacado, a propriedade privada e a exploração do trabalho dela decorrente se manifestaram nos modos de produção pré-capitalistas – em especial nas sociedades feudais e antigas. Apesar disso, foi tão somente no capitalismo que o problema da alienação do trabalho encontrou as condições materiais para o seu pleno desenvolvimento.

A alienação do trabalho, então, se mostra uma categoria elástica, podendo tanto estar relacionada ao modo de produção capitalista, como também se expressar em outros modos de produção. Da mesma forma, essa categoria não se restringe a este ou aquele tipo específico de trabalho (assalariado, escravizado, servil, etc.), pois enquanto o excedente de produtos gerados pela classe produtora for apropriado pela classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, tal atividade produtiva sempre se manifestará de forma alienada.

Além da elasticidade da categoria, o problema da alienação do trabalho, em Marx, também enfrenta polêmicas no que diz respeito a opção da tradução mais adequada para o termo “alienação”. Isso impõe àqueles(as) que se dedicam a analisar essa questão a necessidade de fazer escolhas que não estão imunes a contradições. Nesta tese, se reconhece que Marx utiliza dois conceitos distintos para fundamentar sua teoria da alienação contida nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, quais sejam: *Entfremdung* e *Entäußerung*. Jesus Ranieri (2010b) traduz *Entfremdung* como estranhamento e *Entäußerung* como alienação. Nesta tese, em contrapartida, opta-se pela tradução de *Entfremdung* como alienação e *Entäußerung* como exteriorização. Aqui há acordo com Ranieri (2010b, p. 15), especialmente quando o autor afirmar que *Entfremdung* e *Entäußerung* “ocupam lugares distintos no sistema de Marx, [ainda que,] no capitalismo os dois conceitos estariam identificados”. Também compreende-se que a

tradução de Ranieri (2010b, p. 15) se justificou na tentativa de manter “o vínculo intelectual de Marx com o idealismo alemão, principalmente com a filosofia de Hegel”.

Apesar disso,

a tradução *Entfremdung* como alienação e de *Entäußerung* como exteriorização garante que o momento de exteriorização/objetivação do processo de trabalho não seja confundido com o problema da alienação do trabalho, como também evita que o trabalho alienado perca sua consistência enquanto problema histórico concreto e confunda-se com um processo que se expressa puramente no âmbito da consciência (Monzelli, 2022, p. 151).

Não há espaço aqui para levar a cabo uma discussão mais profunda, porém se mostrou crucial, ao menos, apresentá-la⁶⁴.

Posto isso, pode-se destacar que o problema da alienação do trabalho é exposto pelo pensamento marxiano em quatro dimensões.

A primeira delas pode ser entendida como a alienação do ser humano perante o fruto de seu próprio trabalho. Isso acontece com a pessoa que realiza o trabalho⁶⁵ quando ela se contrapõe ao resultado de seu trabalho “como [se ele fosse] um *ser alienado* [*ein fremdes Wesen*], como [se fosse] um poder *independente* do produtor” (Marx, 2015, p. 304). Embasando-se na categoria trabalho, tal qual como ela foi desenvolvida nos *Cadernos de Paris*, é possível sublinhar que *os seres humanos tendem a se afirmar duplamente no processo de trabalho*, pois, por um lado, a individualidade dos sujeitos,

desenvolvida historicamente, [...] pode se objetivar durante o processo de produção social [...] [e,] por outro lado, o ser humano também compreende que o produto do seu trabalho é capaz de satisfazer não só a sua necessidade de produzir e de transformar a natureza, mas também contempla as necessidades de outros seres humanos (Monzelli, 2016, p. 23).

Contudo, o trabalho alienado impossibilita a pessoa que trabalha manifestar a dupla fruição engendrada pela contemplação do resultado de sua própria atividade produtiva. Em vez disso, “a apropriação do objeto [do trabalho] aparece a tal ponto como alienação que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais cai sob a dominação do seu produto, do capital” (Marx, 2015, p. 305). Assim,

⁶⁴ Para aprofundar essa questão se recomenda as seguintes leituras: Ranieri (2010b), Lessa (2015), Antunes (2018) e Monzelli (2022).

⁶⁵ Aqui se optou por usar o termo “pessoa realiza o trabalho” em vez de proletariado ou operário (o que é mais específico ainda), porque, dessa maneira, a exposição se torna mais condizente com a elasticidade da categoria alienação do trabalho.

a *exteriorização* do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e *alienado* a ele, e se torna um poder autônomo frente a ele, de que a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo hostil e alienado (Marx, 2015, p. 306).

A segunda dimensão do problema da alienação do trabalho é a condição *sine qua non*⁶⁶ da primeira e consiste na *alienação do ser humano perante sua atividade vital*. Lançando mão do silogismo com tática expositiva, Marx (2015, p. 308) provoca o leitor a refletir “como poderia o trabalhador defrontar-se com o produto da sua atividade como algo de *alienado* se no próprio ato da produção ele próprio não se alienasse?”.

Como o trabalho alienado impede a manifestação da natureza duplamente frutiva do processo de trabalho, aquele(a) que trabalha “não se sente bem [no trabalho], mas desgraçado[a]; não desenvolve livre energia física ou espiritual, antes mortifica o seu físico (*Physis*) e arruína seu espírito” (Marx, 2015, p. 308). Inclusive, a atividade alienada se mostra tão insuportável que Marx (2015, p. 309), de forma irônica, comenta que inexistindo “qualquer coação, física ou outra, se foge do trabalho como da peste”.

A terceira dimensão do problema do trabalho alienado é a *alienação do ser humano perante seu ser genérico*. Vale ressaltar que “os seres humanos têm duas dimensões formativas. Uma delas é [...] singular [...] [como as] características fenotípicas (estatura, [...] cor da pele, etc.) e [as] sociais (linguagem, [...] sistemas políticos, entre outros) [...] No entanto, a humanidade também tem uma dimensão universal” (Monzelli, 2022, p. 157). Essa dimensão universal dos seres humanos, ou seja, a espécie humana, que nos distingue dos demais animais não humanos, é o que Marx compreende como ser genérico.

A alienação do trabalho se imiscui também nessa dimensão universal da existência humana, uma vez que aparta a pessoa que trabalha de se reconhecer como membro da espécie humana. “Na medida em que o trabalho alienado aliena ao [...] [ser humano] 1) a natureza, 2) ele próprio, a sua própria função ativa, a sua atividade vital, assim ele aliena do homem o gênero; torna-lhe a *vida genérica* meio de vida individual” (Marx, 2015, p. 311). E como isso acontece? Sobretudo, por meio da limitação da “*atividade vital* [leia-se trabalho] [...] [a] apenas [...] um *meio* para a satisfação [...] da necessidade da manutenção da existência física” (Marx, 2015, p. 311).

A quarta e última dimensão do trabalho alienado é a *alienação do ser humano perante*

⁶⁶ Traduzida literalmente do latim, a expressão significa “sem a qual não”, por isso, é utilizada como sinônimo de algo essencial, como condição de existência de algo.

outro ser humano. Esse último aspecto do trabalho alienado pode ser inferido a partir das outras três dimensões já analisadas. Aliás, o próprio Marx (2015, p. 315) sugere isso ao realizar os seguintes questionamentos: “se o produto do trabalho me é alienado, me confronta como poder alienado, a quem pertence ele então? Se a minha própria atividade não me pertence, é uma atividade alienada, forçada, a quem pertence ela então?”. E sua resposta é categórica: “o ser *alienado*, a quem o trabalho e o produto do trabalho pertencem, a serviço do qual está o trabalho e para fruição do qual o produto do trabalho é, só pode ser o próprio *homem*⁶⁷ [...] [e um] *homem fora o trabalhador*” (Marx, 2015, p. 315). Portanto, o problema da alienação do trabalho só pode ser compreendido como um processo de autoalienação humana, isto é, um processo de alienação do ser humano perante outro ser humano que não é o trabalhador e que se assenhora do trabalho alheio.

Após expor sucintamente as quatro principais dimensões do problema da alienação do trabalho, Marx (2015, p. 317) afirma que “a *propriedade privada* resulta, por análise, a partir do conceito de [...] trabalho alienado, da vida alienada, do homem alienado” (Marx, 2015, p. 317). Portanto, a exposição marxiana demonstra que a alienação do trabalho engendra e sustenta a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, uma realidade existente em diferentes modos de produção, embora tenha alcançado a plenitude de seu desenvolvimento apenas no capitalismo. Ademais, a grande originalidade e preocupação de Marx era a defesa da necessidade urgente de se suprimir a alienação do trabalho por meio da supressão do modo de produção capitalista através da revolução comunista.

Outro problema que está diretamente relacionado à proletarianização é o mais-valor. Se a teoria da alienação marxiana pode ser considerada elástica, pois pode abranger tanto a realidade da exploração do trabalho no capitalismo, como também em modos de produção que o antecederam, além de se manifestar em formas diferentes de trabalho (escravizado, servil e assalariado), o mesmo não se pode afirmar da teoria do mais-valor. Assim, quando Marx começa a elaborar a teoria do mais-valor, de uma maneira mais sistemática nos *Grundrisse*, ele está preocupado com a compreensão do nexos estrutural e da dinâmica de funcionamento próprios da exploração do trabalho no modo de produção capitalista, a saber: a exploração do trabalho assalariado produtivo.

Apesar das diferenças, tanto a alienação do trabalho quanto o mais-valor são categorias analíticas que expressam dimensões problemática e perniciosas da exploração do trabalho

⁶⁷ Embora a tradução utilize o termo “homem”, aqui Marx se refere ao ser humano de forma geral.

como importantes implicações para a compreensão da proletarianização.

Foi nos *Grundrisse* que a teoria do mais-valor aparece pela primeira vez nos escritos marxianos. E embora essa obra estivesse carente do acabamento que Marx considerava imperterível aos trabalhos destinados à publicação, ainda assim a teoria do mais-valor desenvolvida nos *Grundrisse* manteve sua forma e núcleo interno, mesmo quando foi exposta de maneira lapidada nas seções III, IV e V do primeiro livro de *O capital*.

A fim de entender a dinâmica e o nexo de funcionamento específico da exploração do trabalho no modo de produção capitalista, Marx (2011) contrasta as diferentes condições exploradas de trabalho manifestas nas sociedades pré-capitalistas com o trabalho explorado no capitalismo. Nesse sentido, diferentemente dos(as) servos(as) feudais, ou dos(as) escravizados(as) da Antiguidade, os(as) trabalhadores(as) livres modernos(as) estão desprovidos de todo e qualquer valor. Aliás, a única coisa que tem valor no proletariado é sua força de trabalho, isto é, “a disposição [que o capital tem] sobre seu trabalho, obtida por meio da troca com ele. [...] A [...] *ausência de valor* [do proletariado] e sua *desvalorização* são o pressuposto do capital e a condição do trabalho livre de modo geral” (Marx, 2011, p. 226).

Além disso, na Idade Média, por exemplo, a exploração do trabalho adquiriu um caráter evidente, pois era possível aos servos distinguir com nitidez quando trabalhavam gratuitamente para o seu senhor, por meio das relações de corveia, tralha, banalidade etc., e quando trabalhavam para garantir sua sobrevivência nas terras que lhes eram cedidas pela nobreza, ou ainda nas propriedades fundiárias comunais. O caráter espoliador do trabalho escravizado também era nítido às pessoas escravizadas, não só em razão da crueldade explícita dessa forma de trabalho, que constantemente era mediada por torturas físicas e psicológicas, mas, sobretudo, porque os(as) escravizados(as) eram livres antes de serem submetidos(as) à escravidão.

Em contrapartida, no modo de produção capitalista, a exploração do trabalho está velada de forma sofisticada, inclusive, se assenta jurídica e ideologicamente na retórica de que não existe trabalho explorado no capitalismo, mas, em vez disso, haveria tão somente trabalho livre, estabelecido de forma contratual, racionalizada e sempre de modo que beneficie ambas as partes da relação: capital e trabalho.

Entretanto, na realidade, os(as) proletários(as) vendem sua capacidade de trabalho ao capital que, por sua vez, se apropria dela para se autorreproduzir. Nas palavras do próprio Marx (2011, p. 240), “perante o trabalhador [livre], portanto, a produtividade de seu trabalho

[...] *devém um poder estranho*, [...] o capital, inversamente, valoriza-se a si mesmo pela *apropriação de trabalho alheio*”.

Essa apropriação do trabalho alheio pelo capital, em poucas palavras, a exploração trabalho, acontece por meio da extração de mais-valor do trabalho assalariado. Todavia, para entender como se desenvolve esse processo *sui generis* de espoliação, é necessário analisar o processo de produção de mercadorias no capitalismo, tal qual a Economia Política o concebeu.

Sendo assim, pode-se começar por um dos principais pressupostos dos economistas políticos, a saber: a compreensão de que o valor de uma mercadoria é calculado pela soma de todos os custos de sua produção. Dessa forma, para mensurar o valor de toda e qualquer mercadoria deve-se, antes de mais nada, levar em consideração quatro fatores distintos: 1º) matérias-primas empregadas; 2º) meios de produção; 3º) desgaste da maquinaria e 4º) força de trabalho contratada. No Livro I d’*O capital*, os três primeiros elementos supracitados constituem o assim chamado *capital constante*, enquanto o último é denominado *capital variável*.

Para ilustrar o surgimento do mais-valor, Marx incita seus leitores a imaginar a produção de uma determinada quantia de fio de algodão que demanda o adiantamento de 750 reais⁶⁸ na contratação de força de trabalho para transformar algodão em fio de algodão. Dos 750 reais adiantados, 375 reais reapresentam os custos com matérias-primas e meios de produção; 75 reais equivalem ao desgaste periódico da máquina de fiar e 300 reais são referentes aos salários dos fiandeiros.

No entanto, se o investimento inicial de 750 reais, ao final do processo de produção do fio de algodão, proporcionasse uma quantidade de fio de algodão equivalente aos 750 reais adiantados, isso significaria que o capital adiantado para realizar a produção não se valorizou. Ter-se-ia, então, trocado valor por valor. Todavia, esse movimento é inadmissível ao capital, embora seus ideólogos insistam exaustivamente em dizer que o capitalismo é o modo de produção ideal para a realização da troca de valores equivalentes.

Dessa forma, poder-se-ia argumentar que o capitalista poderia levar ao mercado a quantidade de fio de algodão que lhe custou 750 reais, mas vendê-la à 825 reais, acrescentando 10% na forma de seu lucro. Entretanto, de acordo com Marx (2011), trocar 750 reais de fio de algodão por 825 reais significaria que não haveria mais equivalência entre o valor da mer-

⁶⁸ No exemplo original marxiano o custo da produção de fio de algodão é de 100 táleres, uma moeda que passou a circular na Europa a partir do século XVI e foi usada por mais de quatrocentos anos. Como se trata de uma moeda muito antiga que não é mais contabilizada em muitos conversores de moeda atuais, estipulamos que 1 táler equivalha ao valor aproximado da Libras esterlina. Assim, 100 táleres tem o mesmo valor que 750 reais.

cadoria e seus custos de produção. Ademais, se essa prática se efetivasse, pouco tempo depois todos os capitalistas passariam a vender a quantidade de fio de algodão que custou 750 reais para ser produzida à 825 reais.

Portanto, não é na esfera da circulação que, geralmente, se origina o processo de reprodução do capital. É preciso passar para a dimensão da produção, pois é nela “que o capital efetivamente consome o trabalho alheio⁶⁹” (Marx, 2011, p. 240).

Sendo assim, como o grande truque da autorreprodução do capital, no capitalismo, não se produz na troca de mercadorias por uma quantidade de dinheiro maior do que o que foi adiantado em sua produção, é preciso investigar mais profundamente os demais elementos constitutivos do valor das mercadorias.

O “*mais-valor que o capital tem ao final do processo de produção [...] [só é possível na medida] que o tempo de trabalho objetivado no produto – ou *quantum* de trabalho [...] é maior do que o tempo de trabalho presente nos componentes originais do capital*” (Marx, 2011, p. 251-252). Para ilustrar essa descoberta marxiana, suponha-se ser necessário apenas metade de uma jornada de trabalho de doze horas para que os(as) proletários(as) transformem determinada quantia de algodão na mesma quantidade de fio de algodão. Além disso, apenas meia jornada de trabalho é o suficiente para que tais proletários(as) reponham os gastos que o capitalista adiantou para o pagamento dos seus salários que, por sua vez, os mantém vivos por um dia inteiro.

No entanto, “o fato de que meia jornada de trabalho seja necessária para manter o trabalhador vivo por 24 horas de modo algum o impede de trabalhar uma jornada inteira” (Marx, 2013b, p. 270). Nessas circunstâncias, o mais-valor engendrado após a venda da mercadoria “resulta evidente, visto que, no preço, o capitalista pagou só meia jornada de trabalho e recebe, no produto, uma jornada de trabalho inteira em forma objetiva; por conseguinte, não deu nada em troca da segunda metade da jornada de trabalho” (Marx, 2011, p. 254-255).

Portanto, “o mais-valor é, no fundo, valor para além do equivalente [...] [, uma vez que] o trabalhador precisa de somente meia jornada de trabalho [...] para perpetuar sua existência como trabalhador. A segunda metade da jornada de trabalho, é trabalho forçado, trabalho excedente” (Marx, 2011, p. 255) que, ao mesmo tempo, autovaloriza o capital e empobrece o proletariado produtivo.

Após analisar os problemas da alienação do trabalho e mais-valor, faz-se necessário

⁶⁹ No Livro II d’*O capital*, Marx compreenderá que a esfera da circulação também pode gerar mais-valor em circunstâncias específicas, como no caso da indústria do transporte.

investigar de que maneira a exploração do trabalho no modo de produção capitalista impacta diretamente nas condições de trabalho do proletariado.

3.2.3 Intensificação e extensão da jornada de trabalho

A terceira característica nociva da proletarianização se manifesta na tendência à extensão e intensificação das jornadas de trabalho. Como já foi discutido, o sistema sociometabólico do capital não inventou a exploração do trabalho, mas a elevou a patamares inéditos de desumanidade. O trabalho agrícola autossuficiente na Idade Média, por exemplo, nunca foi uma tarefa leve, tampouco trivial, a mesma caracterização pode ser feita do trabalho escravizado antigo.

Apesar disso, essas formas históricas concretas de trabalho não transcendiam alguns limites naturais, como a quantidade de trabalho que o corpo humano suporta realizar em um dia e a impossibilidade de trabalhar efetivamente à noite. Além disso, tanto a especificidade do tipo de trabalho, quanto seu ritmo estavam muito diretamente determinados pela natureza.

Entretanto, no modo de produção capitalista, mais especificamente durante a era da Grande Indústria, cuja produção da riqueza acontece a partir da mediação da maquinaria, o proletariado industrial precisava trabalhar de acordo com o ritmo das máquinas, o que implica uma intensificação e extensão do trabalho inimaginável para os sujeitos sociais que viveram nos modos de produção pré-capitalistas.

No que diz respeito à extensão da jornada de trabalho é possível sublinhar que, após o período da Revolução Industrial, aqueles(as) que viviam da venda de sua força de trabalho raramente trabalhavam menos do que nove horas por dia. Havia, inclusive, jornadas com duração de dez, doze, catorze, dezesseis e até mesmo dezoito horas diárias.

Contudo, até mesmo dentro do capitalismo, diariamente, “uma pessoa despende apenas uma determinada quantidade de força vital” (Marx, 2013b, p. 306). É impossível, assim, aos capitalistas exigir que o(a) proletário(a) trabalhe durante um dia todo ininterruptamente, uma vez que em algum momento a “força [vital dele/a] tem de descansar, dormir; durante outra parte do dia, [...] [ele/a] tem de satisfazer outras necessidades físicas, como alimentar-se, limpar-se, vestir-se etc. [...] [Aliás,] o trabalhador [também] precisa de tempo para satisfazer as necessidades intelectuais e sociais” (Marx, 2013b, p. 306).

Apesar disso, a Revolução Industrial possibilitou ao capital deixar de se autorreproduzir respeitando, de um lado, o ritmo da natureza (suas estações e condições climáticas espe-

cíficas) e, de outro, o limite natural de tempo de trabalho máximo suportado pelo corpo humano, o qual não é capaz de trabalhar por vinte e quatro horas consecutivas sem que, ao menos, uma parte do dia seja destinada às atividades reprodutivas, ou seja, ao descanso, alimentação, lazer, formação etc.

A prática do revezamento fragmentou o itinerário de trabalho diário em turnos e garantiu que em cada turno houvesse proletários(as) operando, vigiando e regulando o funcionamento das máquinas. Assim, a maquinaria permitiu o funcionamento contínuo das fábricas. Em suma, este processo evidenciou que “apropriar-se de trabalho 24 horas por dia é [...] o impulso imanente da produção capitalista” (Marx, 2013b, p. 329).

Vale ressaltar que a prática do revezamento não desestimulou a existência de jornadas de trabalho abusivas, ao contrário, permitiu que tais itinerários laborais fossem organizados de forma que as fábricas pudessem funcionar vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana. Em contrapartida, a redução da jornada de trabalho só foi alcançada por meio da luta organizada do proletariado que, na Inglaterra, se expressou por meio do cartismo⁷⁰.

É fato que a maquinaria promoveu o aprimoramento da exploração de trabalho no capitalismo. Contudo, as máquinas e a tecnologia são resultados de objetivações do processo de trabalho dos seres humanos, podendo ser utilizadas tanto para exploração quanto para o desenvolvimento da humanidade. Portanto, repudiar pura e simplesmente as máquinas, em vez de criticar seu uso exclusivamente capitalista acarreta uma atitude tecnofobia estéril.

Segundo foi discutido no tópico anterior, a essência da exploração do trabalho, no modo de produção capitalista, é a extração do mais-valor da força de trabalho empregada de forma produtiva. Dessa forma, a extensão da jornada de trabalho permite ao capitalista extrair uma quantidade mais elevada de mais-valor da força de trabalho que empregou.

Retomando o exemplo do tópico anterior, no qual um(a) proletário(a) transforma algodão em fio de algodão durante uma jornada de trabalho diária de doze horas, é possível observar que metade das horas trabalhadas são destinadas à reprodução das condições básicas da existência do(a) trabalhador(a)⁷¹ e a outra metade do tempo é responsável pela produção de

⁷⁰ A título de historicização, esse movimento proletário inglês visava a implementação da *People Charter* [Carta do Povo], um conjunto de reivindicações do proletariado ao Parlamento que podem ser sintetizadas em seis máximas: 1ª) eleições anuais para os membros do Parlamento; 2ª) sufrágio universal masculino; 3ª) votação igual por distrito, para evitar que distritos menos populosos tenham o mesmo ou mais peso que os mais populosos; 4ª) fim da qualificação de propriedade, que impedia os despossuídos de compor o Parlamento; 5ª) voto secreto por cédula; 6ª) remuneração dos membros do parlamento, para permitir que membros do proletariado pudessem se tornar deputados.

⁷¹ Marx (2013b, p. 293) denomina “‘tempo de trabalho necessário’ a parte da jornada de trabalho em que se dá essa reprodução [da força de trabalho], e ‘trabalho necessário’ o trabalho dispendido durante esse tempo”.

mais-valor⁷².

Se esse(a) mesmo(a) proletário(a) passar a trabalhar quinze em vez de doze horas, seu tempo de trabalho necessário continuará sendo seis horas, mas tempo de mais-trabalho, no qual se realiza o trabalho excedente, bem como o mais-valor dele extraído se elevará de seis horas para nove horas. A taxa de mais-valor, então, aumentou de 100% para 150%. Desse modo, Marx (2013b, p. 390) chama esse “mais-valor obtido pelo prolongamento da jornada de trabalho [...] de mais-valor absoluto”.

Além da extensão da jornada de trabalho a proletarização implica também um trabalho cada vez mais intensificado. Mantendo o exemplo supracitado supõe-se agora que, por meio de avanços científicos e tecnológicos aplicados à indústria têxtil, em uma jornada de doze horas o trabalho necessário pôde ser reduzido de seis para três horas. Nessas novas circunstâncias, o capitalista da indústria de têxtil embolsaria nove e não mais seis horas de mais-trabalho de seus(suas) proletários(as). Sendo assim, a taxa de mais-valor aumentaria de 100% para 150%.

Vejam só, o capitalista foi capaz de conseguir o mesmo aumento da taxa de mais-valor que obteria se estendesse a jornada de trabalho de doze para quinze horas, sem precisar elevar um segundo da duração da jornada de trabalho. Apenas foi preciso incorporar na produção, máquinas, técnicas produtivas ou métodos de organização do trabalho mais produtivos – ainda que isso implicasse a precarização das condições de trabalho e, conseqüentemente, o adoecimento de seus(suas) empregados(as).

Marx (2013b, p. 390) denomina esse “mais-valor que [...] deriva da redução do tempo de trabalho necessário e da correspondente alteração na proporção entre as duas partes da jornada de trabalho [...] de mais-valor relativo”.

Historicamente, a intensificação do trabalho foi uma das respostas do sistema socio-metabólico do capital às constantes reivindicações proletárias por diminuição da jornada de trabalho diária. Como o proletariado inglês conquistou a redução da jornada de trabalho de doze para dez horas em 1847, o capital, por meio da conversão da ciência e da tecnologia na direção do desenvolvimento de implementações produtivas, conseguiu que “a hora mais intensa da jornada de trabalho de 10 horas encerra[sse] tanto ou mais trabalho, isto é, força de trabalho despendida, que a hora mais porosa da jornada de trabalho de 12 horas” (Marx,

⁷² A parte da jornada de trabalho que o capitalista apropria para si e não paga ao trabalhador denomina-se “tempo de trabalho excedente [*Surplusarbeitszeit*], e ao trabalho nela despendido [...] mais-trabalho [*Mehrarbeit*] (*surplus labor*)” (Marx, 2013b, p. 293).

2013b, p. 482-483).

Em síntese, o proletariado no século XIX teve de enfrentar “o paradoxo econômico de que o meio mais poderoso para encurtar a jornada de trabalho se converte[u] no meio infalível de transformar todo o tempo de vida do trabalhador e de sua família em tempo de trabalho disponível para a valorização do capital” (Marx, 2013b, p. 480).

Depois de investigar as tendências perniciosas de aumento na duração e na intensidade das jornadas de trabalho proletárias, é também crucial refletir sobre a tendência de ruptura das dimensões da concepção e da execução no processo de trabalho.

3.2.4 Perda de autonomia

A quarta característica nociva da proletarização é a perda de autonomia no processo de trabalho, decorrente da cisão entre as suas dimensões intelectual e manual. Para entender essa tendência, se faz necessário analisar a transição da forma histórica concreta do trabalho artesanal feudal para o trabalho industrial moderno.

Nesse sentido, é possível observar que o(a) artesão(ã) não só era proprietário de suas ferramentas de trabalho, como também detinha uma série de técnicas e conhecimentos que lhe garantia o domínio da totalidade do processo produtivo próprio ao seu ofício. Em outras palavras, os(as) artesãos(ãs) conseguiam “dominar por inteiro seu ofício [...] o que muitas vezes podia elevar-se até [...] um limitado sentido artístico” (Marx; Engels, 2007, p. 54) do trabalho. Isso, no entanto, não significa que o labor dos(as) artesãos(ãs) da Idade Média tenha conseguido escapar da exploração de mais-trabalho e do rígido sistema hierárquico das guildas.

Em suma, “cada artesão medieval estava plenamente absorvido em seu trabalho, tinha com ele uma aprazível relação servil e estava mais submetido a ele do que o trabalhador moderno” (Marx; Engels, 2007, p. 54).

A partir da Revolução Industrial, as antigas condições de trabalho artesanal, caracterizadas, por um lado, pela rígida hierarquia das corporações de ofício e, por outro lado, pelo caráter relativamente artístico e autônomo da atividade produtiva, foram arruinadas. E os(as) artesãos(ãs) foram aglomerando-os(as) em um mesmo local de forma que compartilhassem a mesma condição proletarizada de trabalho. Isso, paradoxalmente, indicava também uma possibilidade de os(as) proletários(as) unificarem-se em luta para superar suas condições precárias de vida e trabalho.

Entretanto, diferentemente do que vigorava no trabalho artesanal, Marx (2013b, p.

494) observa que a labuta mediada pela maquinaria “agride ao extremo o sistema nervoso, [...] reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as [...] energias físicas e espirituais [do proletariado,] [...] pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo”.

Aliás, depois da Revolução Industrial, o proletariado tem se assemelhado cada vez mais a um “autômato, [pois] o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva” (Marx, 2013b, p. 495). Em razão disso, “a cisão entre as potências intelectuais do processo de produção e o trabalho manual, assim como a transformação daquelas em potências do capital sobre o trabalho, consuma-se, como já indicado anteriormente, na grande indústria, erguida sobre a base da maquinaria” (Marx, 2013b, p. 495).

Essa segregação entre concepção (dimensão intelectual) e execução (dimensão manual) no processo de trabalho não só se expressa como um elemento constitutivo do proletariado moderno, mas, acima de tudo, desencadeia o surgimento de uma rígida hierarquia de comando, no interior da qual “se desenvolve plenamente o [...] trabalho de supervisão e, portanto, a divisão dos trabalhadores em trabalhadores manuais e capatazes, em soldados rasos da indústria e suboficiais industriais” (Marx, 2013b, p. 496).

Dessa forma, o trabalho fabril se aproxima de uma atividade produtiva compulsória, uma vez que “o capital, como legislador privado e por vontade própria, exerce seu poder autocrático sobre seus trabalhadores [...] [só que] no lugar do chicote do feitor de escravos, surge o manual de punições do supervisor fabril” (Marx, 2013b, p. 496).

Portanto, a perda de autonomia do proletariado se expressa, acima de tudo, nessa tendência de expropriação forçada e violenta da dimensão intelectual de seu trabalho⁷³ e, ao mesmo tempo, sua concentração artificial em um agrupamento de membros da gestão, direção e/ou supervisão capitalista do trabalho. Sendo assim, por um lado, uma parcela cada vez maior do proletariado é exclusivamente estimulada a utilizar apenas seus braços e pernas, deixando sua mente em processo de hibernação, ou seja, em “*stand by*”⁷⁴. Enquanto que, por outro lado,

⁷³ “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar” (Gramsci, 1982, p. 7-8). Apesar da impossibilidade, o capitalismo tem promovido a separação artificial entre concepção e execução no processo de trabalho proletário.

⁷⁴ Termo utilizado nos aparelhos eletrônicos quando eles estão em uma função mínima de atuação para economia de energia.

uma parcela cada vez menor de pessoas é liberada do trabalho manual e estimulada a usar exclusivamente a dimensão intelectual de sua força de trabalho, a fim de que consigam extrair da força de trabalho proletária o máximo de produtividade possível. Isso acontece, porque “o motivo que impulsiona e a finalidade que determina o processo de produção capitalista é a maior autovalorização possível do capital [...] e, portanto, a máxima exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (Marx, 2013b, p. 406).

Quando mais cerceado o proletariado está de sua autonomia no processo de trabalho, ou seja, quanto mais as dimensões intelectual e manual de sua força de trabalho forem segregadas, de forma que a primeira dessas dimensões lhe é expropriada, seu labor, como um todo, se torna, para ele, cada vez mais monótono, maçante e indiferenciado. A fim de ilustrar o que significa à pessoa que vive da venda de sua força de trabalho a perda da autonomia desencadeada pela sua proletarização, pode-se recorrer a analogia com o mito de Sísifo. Engels foi o pioneiro a realizar tal comparação n’*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, e Marx retomou essa analogia no livro I d’*O capital*. Segundo Engels (2010b, p. 213),

se o exemplo dos irlandeses for vinculado ao incessante trabalho de toda a classe que processa o algodão, não nos assombraremos com sua terrível degradação moral. Um trabalho contínuo e fatigante, que prossegue dia após dia, ano após ano, não é adequado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e morais dos homens. A morna rotina de um trabalho desgastante e sem fim (*drudgery*), no qual se repete sempre e infinitamente o mesmo processo mecânico, assemelha-se ao suplício de Sísifo⁷⁵ – o peso do trabalho, como o da rocha, recai sempre sobre o operário exausto. Por causa do eterno trabalho que exige sempre os mesmos músculos, a mente não assimila novos conhecimentos e não desenvolve atividades intelectuais; a inteligência dormita numa inércia obtusa, ao passo que a parcela menos nobre da nossa natureza experimenta um grande desenvolvimento. Condenar o homem a semelhante trabalho significa cultivar nele inclinações animais: ele se torna indiferente, desdenha os estímulos e os hábitos que distinguem sua espécie, negligencia as comodidades e as alegrias mais nobres da vida, sobrevive na miséria e na sujeira.

Em síntese, o trabalho extenuante, monótono e sem propósito era externo à natureza de Sísifo, aliás, era uma condição alheia e aterradora ao cidadão grego médio, que era membro das classes dominantes, cujo trabalho era livre. Entretanto, no modo de produção capita-

⁷⁵ Sísifo recebeu sua tão penosa maldição, antes de mais nada, por causa de sua audácia em dismantelar as tramas divinas, mas, sobretudo, porque ousou enganar os(as) deuses(as). De acordo com Camus (2023, p. 137), “Egina, filha de Asopo, foi raptada por Júpiter. [...] Sísifo [...] que estava sabendo do rapto, ofereceu-se para instruir Asopo, com a condição de que ele desse água à cidadela de Corinto”. Vê-se aqui como Sísifo preferiu garantir o bem-estar dos coríntios do que ser cúmplice dos caprichos dos deuses. O segundo motivo da condenação de Sísifo foi sua astúcia em driblar a morte. Quando Sísifo estava “perto de morrer [...] ordenou que [sua esposa] jogasse seu corpo insepulto no meio da praça pública. Sísifo foi para os infernos. E ali [...] obteve de Plutão a permissão de voltar à Terra para castigar a mulher. Mas quando [...] [retornou a este] mundo [...] não quis voltar” (Camus, 2023, p. 137-138) mais para os domínios de Hades.

lista, é a ruptura entre as dimensões da concepção e da execução no processo de trabalho uma das grandes responsáveis pela monotonia, insuportabilidade e desprovidimento de sentido no processo de trabalho.

Além da maldição de Sísifo, a proletarização também desencadeia instabilidade e insegurança.

3.2.5 Insegurança

A quinta característica nociva da proletarização é a insegurança, que permeia continuamente o modo de ser do proletariado a partir da Grande Indústria e se expressa no drama de “viver cada dia com um salário [mínimo] sem saber o que lhe acontecerá na manhã seguinte” (Engels, 2010b, p. 155).

A remuneração recebida será suficiente para garantir o sustento? Será que, caso empregado(a), o(a) proletário(a) conseguirá manter seu emprego até o fim do mês? E até o fim do ano? Até o fim do dia? Ou, ainda que empregado(a) durante todo o ano, suas condições de trabalho são salubres? A insegurança que incita essas questões é imanente à vida daqueles(as) que vivem da venda de sua força de trabalho. O(A) proletário(a) que

só possui de seu os próprios braços [e sua mente], que consome à noite o que ganhou durante o dia, que está inteiramente sujeito ao acaso, que não tem nenhuma garantia futura de assegurar-se os meios mais elementares de subsistência – em função de uma crise ou de um capricho do patrão pode ficar desempregado –, está reduzido à condição mais revoltante, mais desumana que se pode imaginar (Engels, 2010b, p. 155).

Aparentemente a insegurança se manifesta como um problema comum a todas as pessoas que fazem parte de classes socialmente exploradas na história. No entanto, no modo de produção capitalista, a insegurança atinge uma expressão *sui generis*, pois o proletariado moderno “parece ser livre, uma vez que não é vendido de maneira definitiva, mas pouco a pouco, diariamente, semanalmente, anualmente, e não é vendido por um proprietário a outro, mas vende-se ele mesmo” (Engels, 2010b, p. 121).

Essa liberdade “chega ao ponto de [...] dar a aparência de [o proletariado] agir segundo sua própria vontade, de estabelecer livremente com [...] [a burguesia] um contrato [...] como se o proletariado fosse autor de seu próprio destino” (Engels, 2010b, p. 118). Na realidade, tal liberdade se fundamenta no fato de os(as) proletários(as) estarem “desprovido[s] de tudo

[...] porque a burguesia se arrogou o monopólio de todos os meios de subsistência [...] [Assim, tudo] que o proletariado necessita, só pode obtê-lo dessa burguesia, cujo monopólio é protegido pela força do Estado” (Engels, 2010, p. 118).

Posto isso, Engels (2010b, p. 118) ironiza a suposta condição livre dos(as) proletários(as) ao exclamar: “Bela liberdade, que deixa ao proletariado, como alternativa à aceitação das condições impostas pela burguesia, a chance de morrer de fome, de frio, de deitar-se nu e dormir como animal selvagem!” (Engels, 2010b, p. 118).

Nesse sentido, Engels (2010b, p. 121, grifos nossos) conclui que “o proletariado, de direito e de fato, é *escravo da burguesia*”. Marx (2015, p. 251, grifos nossos) chega a uma conclusão análoga quando afirma que “cabe ao trabalhador a parte mínima, e mais indispensável do produto; apenas tanto quanto *for* preciso para ele existir, não como homem, mas como trabalhador, não para ele reproduzir a humanidade, mas, antes, a *classe de escravos* [que é a] dos trabalhadores”.

Essa caracterização da condição de existência do proletariado como uma espécie de “escravização” consiste em uma crítica potente e irônica às condições de exploração do proletariado pela burguesia, ainda que possam parecer uma comparação exagerada. Em termos estritos, tanto Marx quanto Engels, entendem que a proletarização não pode ser identificada com a escravização – seja a antiga, ou a moderna –, pois o(a) proletário(a) vende somente sua força de trabalho para sobreviver e tal venda é sempre temporária. Caso vendessem a si próprios, ou fossem por outrem vendidos, os(as) proletários(as) se tornariam escravizados(as), pois a escravidão é justamente a condição jurídica em que alguém está à disposição do seu comprador/senhor por inteiro e ininterruptamente.

A insegurança se expressa com mais nitidez quando se compreende que por detrás da aparência de liberdade do modo de ser proletário(a) existe a “desvantagem de ninguém lhe garantir a sobrevivência, de poder ser despedido[a] pelo patrão a qualquer momento e ser condenado[a] à morte pela fome a partir do instante em que à burguesia não interesse mantê-lo[a] vivo[a]” (Engels, 2010b, p. 121).

Os(as) capitalistas ainda se aproveitam dessa realidade instável da proletarização, pois ela permite descartar os(as) proletários(as) sem que isso lhe acarrete grandes prejuízos econômicos, uma vez que não precisam, como durante na escravidão, garantir os meios de subsistência das pessoas escravizadas.

Os(as) proletários(as) custam muito menos que os(as) escravizados(as) à burguesia e

esta “deixa-os viver unicamente enquanto precisa deles e, logo que pode libertar-se deles, abandona-os sem o mínimo de escrúpulos” (Marx, 2015, p. 263).

Vale ressaltar que a insegurança está intrinsecamente ligada à concorrência, que implica a necessidade de os(as) proletários(as) digladiarem-se entre si para conquistar a possibilidade de estar à disposição, direta ou indireta, da burguesia.

3.2.6 Concorrência

A sexta e última característica nociva da proletarização é a concorrência. Embora não esteja restrita ao proletariado, a concorrência se desenvolve de forma especialmente violenta entre seus membros, uma vez que os bem-sucedidos na disputa concorrencial conseguem um emprego e, conseqüentemente, podem garantir sua sobrevivência, enquanto os vencidos incidem no pauperismo, a beira da morte por inanição.

Sendo assim, pode-se compreender a concorrência como condição *sine qua non* do proletariado no capitalismo. Inclusive, Marx (2015, p. 246) já havia percebido isso desde 1844 quando concluiu que o(a) proletário(a) “não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, [mas também] tem de lutar pela aquisição de trabalho”.

Engels chega, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, à mesma conclusão de Marx, especialmente quando analisa historicamente a ruína dos tecelões-camponeses, que foram forçados, pela concorrência, a abandonar sua atividade agrícola e se dedicarem apenas à tecelagem, na esperança de competirem de igual para igual com os latifundiários. Estes últimos, que já haviam introduzido a maquinaria em suas plantações, esmagaram toda a concorrência, obrigando os tecelões-camponeses e outros pequenos produtores a migrarem para a cidade e se proletarizarem. Assim, Engels (2010b, p. 118), conclui que “a concorrência [...] criou e desenvolveu o proletariado”.

Além disso, Engels (2010b, p. 117) considera a concorrência como “expressão mais completa da guerra de todos contra todos⁷⁶ que impera na moderna sociedade burguesa. Essa guerra, uma guerra pela vida, pela existência, por *tudo* e que, em caso de necessidade, pode ser uma guerra de morte”. Nessa guerra engendrada pela concorrência “cada um constitui um obstáculo para o outro e, por isso, todos procuram eliminar quem quer que se lhes cruze o caminho e tente disputar seu lugar” (Engels, 2010b, p. 117).

E que lugar seria este? O lugar da garantia da própria sobrevivência. Marx (2013b, p.

⁷⁶Alusão ao estado de natureza hobbesiano.

430) chega a uma constatação análoga quando afirma que a divisão social do trabalho no capitalismo não reconhece

outra autoridade senão a da concorrência, da coerção que sobre eles [os que vivem da venda de sua força de trabalho] é exercida pela pressão de seus interesses recíprocos, assim como, no reino animal, o *bellum omnium contra omnes* [guerra de todos contra todos] preserva em maior ou menor grau as condições de existência de todas as espécies.

Para o filósofo inglês Tomas Hobbes (1588-1679), o assim chamado *bellum omnium contra omnes* [guerra de todos contra todos] é a condição em que se chega quando “dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos” (Hobbes, 2003, p. 107). É, portanto, um estado de violência e guerra generalizado que expressa com nitidez aquilo que Hobbes acredita ser a natureza humana. Para o filósofo inglês, os seres humanos “não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer)” (Hobbes, 2003, p. 108). Por fim, no estado de guerra de todos contra todos “a vida do [...] [ser humano] é solitária, miserável, sórdida, brutal e curta” (Hobbes, 2003, p. 109). Não há descrição mais precisa da concorrência capitalista do que o estado de natureza hobbesiano. No entanto, aquilo que Hobbes imputava à natureza humana, na realidade, demandou um longo e brutal processo histórico de expropriação, escravização e assassinato para se tornar o destino de uma classe específica, a sina do proletariado.

Nesse sentido, a concorrência se mostra uma guerra que, “para ser conduzida com êxito, exige exércitos numerosos que ela possa amontoar no mesmo ponto e abundantemente dizimar. E nem por dedicação, nem por dever, os soldados desses exércitos aguentam o esforço que se lhes impõe: só para escapar à dura necessidade da fome” (Marx, 2015, p. 262).

Em síntese, a concorrência enquanto expressão mais plena da guerra de todos contra todos engendra uma realidade na qual “cada um explora o outro e o resultado é que o mais forte pisa no mais fraco e os poucos fortes, isto é, os capitalistas, se apropriam de tudo, enquanto aos mais fracos, aos pobres, mal lhes resta apenas a vida” (Engels, 2010b, p. 68).

Por fim, a concorrência, segundo Engels (2010b, p. 118) “é o que existe de pior nas atuais condições de vida do proletariado[,] [...] [aliás,] constitui a arma mais eficiente da burguesia em sua luta contra ele”.

Apesar disso, existem elementos possivelmente geradores de emancipação na proletarianização, tais como o aumento da constituição da classe proletária pelas mulheres, embora elas também tenham enfrentado um processo histórico de bloqueio ao acesso ao mundo do traba-

lho produtivo.

3.2.7 Proletárias

Até agora foi realizada uma análise concentrada nas características intrinsecamente nocivas da proletarização. No entanto, nesse processo, é preciso investigar, dialeticamente, alguns elementos passíveis de produzir emancipação, ou seja, que são capazes de apontar caminhos para a superação dos aspectos nocivos da proletarização.

Nesse sentido, é possível destacar uma tendência de crescimento da participação das mulheres no proletariado durante o século XIX, sobretudo, no setor têxtil. Aliás, a partir da leitura de Friedrich Wilhelm Schulz (1797-1860), Marx percebeu que em alguns ramos industriais as mulheres já representavam, no começo do século XIX, a maioria da força de trabalho contratada. De acordo com Schulz (1843, p. 71-72, tradução nossa), nas

fiações inglesas [...] se encontram 158.818 homens e 196.818 mulheres empregadas. Também nas fábricas de algodão norte-americanas, em 1833, estavam empregados aproximadamente 18.593 homens e nada menos que 38.927 mulheres. Através das mudanças no organismo do trabalho, uma esfera cada vez maior dos empregos remunerados caiu sobre as mulheres.

No *Manifesto do partido comunista*⁷⁷, Marx e Engels (2010b) retomam essa observação ao afirmarem que “quanto mais a indústria moderna progride, tanto mais o trabalho dos homens é suplantado pelo de mulheres e crianças” (Marx; Engels, 2010b, p. 46).

Além disso, no primeiro livro de *O capital* está sublinhado que quando se

torna prescindível a força muscular, a maquinaria converte-se no meio de utilizar trabalhadores com pouca força muscular ou desenvolvimento corporal imaturo, mas com membros de maior flexibilidade. Por isso, o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria! (Marx, 2013b, p. 468).

E não se pode negligenciar o fato de a maquinaria também potencializar a exploração da força de trabalho proletária, uma vez que antes dela

o valor da força de trabalho estava determinado pelo tempo de trabalho necessário à manutenção não só do trabalhador adulto individual, mas do núcleo familiar. Ao lançar no mercado de trabalho todos os membros da família do trabalhador, a maquina-

⁷⁷ A partir de 1872, o texto passou a ser conhecido apenas como *Manifesto Comunista* (Netto, 2020).

ria reparte o valor da força de trabalho do homem entre sua família inteira. Ela desvaloriza, assim, sua força de trabalho. É possível, por exemplo, que a compra de uma família parcelada em quatro forças de trabalho custe mais do que anteriormente a compra da força de trabalho de seu chefe (Marx, 2013b, p. 468).

Nessas circunstâncias, em meados do século XIX, surgem as primeiras reações contra a incorporação das mulheres no proletariado, sobretudo entre aqueles que realizam trabalho produtivo. A título de exemplo, Hileith Saffioti, socióloga feminista marxista brasileira, resalta que os proletários franceses das gráficas industriais costumavam deflagar “greve toda vez que uma mulher [...] [era] admitida numa oficina do ramo. [Eles] Deseja[va]m a supressão pura e simples do trabalho feminino, invocando o papel de guardiã do lar que, no pensamento proudhoniano, definia a mulher” (Saffioti, 2013, p. 75).

Ainda de acordo com Saffioti (2013, p. 75),

como nas manifestações ludistas⁷⁸ da primeira metade do século XIX, os operários ingleses depredam as máquinas, tomando-as como responsável pelo seu desemprego, os trabalhadores franceses de meio século depois centram na mulher uma hostilidade descabida, sem perceberem que, não ele, mas o sistema, gerava o desemprego.

Em outras palavras, não foi a introdução das mulheres nas fileiras do proletariado que, pura e simplesmente, desempregou os homens, ou lhes rebaixou o salário. Foi o uso capitalista da maquinaria que permitiu, de um lado, o rebaixamento do salário de forma geral e, de outro, permitiu a incorporação do trabalho feminino subvalorizado em substituição da força de trabalho masculina.

Ademais, vale ressaltar não é a máquina, por si só, a responsável pela subvalorização da força de trabalho feminina, na realidade, o uso capitalista e organizado das máquinas apenas potencializou um processo histórico e sistemático prévio de obstrução do trabalho feminino. Dessa forma, embora a maquinaria tenha incentivado a proletarização cada vez mais acentuada da força de trabalho feminina, ao mesmo tempo, aperfeiçoou uma contratendência de expulsão das mulheres do trabalho assalariado ao trabalho reprodutivo não remunerado.

De acordo com Saffioti (2013, p. 64-65), “tanto na economia feudal quanto na economia de burgo, e sobretudo nesta última, que preparava o advento da economia urbana, fabril, o emprego da força de trabalho feminina encontrava sérias barreiras”. A título de exemplo,

⁷⁸ O luddismo foi um movimento social proletário que se caracterizava pela destruição das máquinas como principal tática de reivindicação de melhores condições de trabalho. O nome do movimento é inspirado em Ned Ludd, supostamente um operário inglês conhecido por destruir a marteladas a máquina na qual trabalhava como sinal de revolta contra a exploração que sofria.

na Idade Média [...] as corporações se opõe ao trabalho feminino, esforçando-se para suprimir uma concorrência [...] que [...] julgam desleal. Algumas dentre elas obrigam as mulheres a aderir, mas lhes interditam o acesso à maestria. Outras lhes fecham as portas, alegando o caráter muito penoso de suas tarefas. Disso resulta que as mulheres, excluídas das corporações, são submetidas às duras condições e aos baixos salários do trabalho a domicílio (Freville, 1951, p. 24 *apud* Saffioti, 2013, p. 65).

A subvalorização do trabalho feminino e a expulsão das mulheres do labor assalariado, segundo Saffioti (2013), se fundamentam em duas justificativas. A primeira delas, retórica mística e estereotipada, é a de que a mulher é inferior física e intelectualmente em relação ao homem. E a segunda é o processo sistemático de marginalização da mulher em relação às atividades assalariadas produtivas. De uma forma ou de outra, a mulher aparece como “elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na realidade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher” (Saffioti, 2013, p. 66).

Ademais, a ideologia perversa que relega e limita a mulher ao campo do trabalho doméstico e de cuidado da família (leia-se trabalho reprodutivo), como se este fosse seu lugar supostamente natural, não encontra nenhum fundamento histórico, muito menos concreto, pois, ao menos no que diz respeito “a mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços [, esta última] nunca foi alheia ao trabalho” (Saffioti, 2013, p. 61).

Nas sociedades pré-capitalistas, especialmente antes do período da Revolução Agrícola⁷⁹, as mulheres eram ativas tanto no cuidado da família quanto no processo de produção da riqueza social. Por exemplo, elas

trabalhava[m] nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia[m] e fiava[m], fermentava[m] a cerveja e realizava[m] outras tarefas domésticas. [...]

Nos burgos da Inglaterra medieval a mulher casada podia engajar-se no comércio, independentemente do marido, sendo, pois, responsável por seus atos enquanto pessoa jurídica. O casamento com um membro de uma guilda mercante conferia à mulher os direitos e os privilégios de seu marido como sua sócia ou coadjuvante, parti-

⁷⁹ A Revolução Agrícola ou Revolução Neolítica caracteriza-se pela transição das civilizações nômades, cuja economia era de pequena escala e baseada na caça e pesca para as civilizações sedentárias, cuja economia era de grande escala e baseada na agricultura. De acordo com Childe (1977, p. 51-52), os agentes da revolução neolítica foram aqueles(as) que “tinham colhido entre outros comestíveis as sementes e ervas silvestres, precursoras do nosso trigo e cevada. O passo decisivo foi plantar tais sementes deliberadamente, num terreno próprio, e cultivar a terra semeada, limpando-a de ervas daninhas e executando outras operações. Uma sociedade que assim agia produzia alimentos ativamente, aumentando portanto seus viveres. Potencialmente, podia aumentá-los para manter a população que crescia. Foi esse o primeiro passo da revolução neolítica”. Essa revolução engendrada pela agricultura iniciou-se aproximadamente em 10.000 AEC., demarcando o início da era Neolítica que durou **cerca de** cinco mil anos.

lhando ela da vida social e religiosa da guilda. Na Inglaterra do século XVII, havia mulheres casadas entre os agiotas, proprietários de papelarias e navios, vendedores de livros, donos de lojas e fornecedores de roupas para o exército e a marinha. Além de participarem do comércio varejista e atacadista, as mulheres chegaram a deter um monopólio na fiação têxtil inglesa (Saffioti, 2013, p. 62).

Aliás, entre os séculos XVII e XVIII, período imediatamente anterior à industrialização, as

mulheres casadas e solteiras vendiam produtos nos mercados, ganhavam dinheiro com o pequeno comércio ou como vendedoras ambulantes, empregavam-se como trabalhadoras ocasionais, amas ou lavadeiras, produziam olaria, seda, rendas, roupa, objectos de metal, ferragens, panos tecidos e chita em oficinas (Scott, 1994, p. 447).

Entretanto, embora exista uma infinidade de exemplos históricos que atestam o caráter ativo do trabalho feminino tanto nas sociedades pré-capitalistas quanto no próprio capitalismo, ainda assim, durante o século XIX, às mulheres só era possível “inserir-se no mundo do trabalho durante curtos períodos de suas vidas, pois depois de se casarem ou de terem filhos deveriam [, devido à pressão social,] abandonar os seus empregos, e somente voltariam a ele caso seus maridos não tivessem à capacidade de sustentar a família” (Nogueira, 2004, p. 15).

Por isso, a integração da mulher no trabalho assalariado moderno acabou se dando, principalmente, nas formas de trabalho mais sub-remuneradas e diretamente ligadas aos estereótipos patriarcais de gênero⁸⁰, enrijecendo a incompatibilidade entre o trabalho doméstico e o trabalho assalariado.

Em síntese, a força de trabalho feminina foi (e ainda hoje o está) menos valorizada em relação à masculina. A justificativa ideológica para tanto é “que as mulheres eram mais baratas e menos produtivas do que os homens, que só eram aptas para o trabalho em certos períodos das suas vidas (quando jovens e solteiras), que eram capazes de exercer apenas certo tipo de trabalhos (não qualificados, eventuais ou de servir)” (Scott, 1994, p. 463).

Contudo, a análise dos eventos que marcaram o “século XIX, na Europa Ocidental, sugerem que estava ocorrendo uma grande transformação no mundo do trabalho, principalmente no trabalho feminino, não só pelo aumento do número de mulheres trabalhadoras como pela própria mudança do espaço de trabalho” (Nogueira, 2004, p. 26).

⁸⁰ “No ensino e na enfermagem considerava-se que as mulheres exprimiam a sua natureza carinhosa; a dactilografia era comparada a tocar piano; as tarefas de escritório ajustavam-se supostamente à sua natureza submissa, à sua capacidade para tolerar tarefas repetitivas e ao seu gosto pelo pormenor. Estes traços eram julgados ‘naturais’, assim como o era o ‘facto’ de o custo da mão-de-obra feminina ser necessariamente mais baixo do que o da masculina” (Scott, 1994, p. 462).

Nesse sentido, a tendência de aumento da parcela feminina do proletariado pode ser entendida como uma característica potencialmente emancipadora da proletarização, na medida que deve trazer para dentro da luta da classe proletária a necessidade de organizar homens e mulheres na luta contra o capital, contra os problemas da divisão sociossexual do trabalho e de suas diversas formas específicas de desigualdade.

O feminismo, sobretudo, o marxista, tem atuado nesse sentido, por isso, o alerta da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1970, p. 167) para o fato de “o problema da mulher sempre [...] [ter sido] um problema de homens”, tem se mostrado hoje mais atual do que nunca.

Em outras palavras, a luta contra as desigualdades de gênero não são de responsabilidade única e exclusiva das mulheres, embora seja sobre elas que tais problemas incidem com mais violência. Em vez disso, tais problemas precisam ser superados coletivamente pelo proletariado.

Para tanto, é crucial o desenvolvimento da solidariedade de classe que, inclusive, é justamente uma segunda característica emancipadora da proletarização.

3.2.8 Solidariedade de classe

Já foi discutido como a acumulação primitiva, dentre outras coisas, contribuiu para concentrar o maior número possível de pessoas nas grandes cidades recém-formadas na Europa. Essas pessoas, em razão de terem sido expropriadas de seus meios de produção e subsistência, não tinham outra forma de sobreviver no meio urbano senão digladiando-se entre si para conseguirem venderem sua força de trabalho. Aparentemente esse seria o cenário ideal para o desenvolvimento da classe dominante no capitalismo, pois nas grandes cidades se concentrava um vasto exército de proletários(as) passíveis de exploração por parte da burguesia.

Entretanto, aglomerar em um mesmo lugar pessoas que compartilham as mesmas condições miseráveis de vida permitiu a elas, para o desespero da burguesia, tomar consciência de que pertencem a uma mesma classe social e solidarizar-se uns com os outros de forma fraterna. Aqui, então, se manifesta a segunda característica emancipadora da proletarização, a saber: a solidariedade de classe.

Aliás, para Engels (2010b, p. 160),

a concentração da população [...] [permitiu aos] trabalhadores [...] sentir-se, em sua totalidade, como uma classe; descobrem que, [se são] fracos individualmente, unidos constituem uma força; o terreno é propício para sua autonomização em face a

burguesia, para a formação de concepções próprias dos operários e adequadas à sua posição no mundo; eles começam a dar-se conta de que são oprimidos e adquirem importância política e social.

A situação concreta de ser um membro do proletariado e o desenvolvimento da consciência de ser parte da classe proletária são possíveis, obviamente, apenas a partir da realidade histórica da era da Grande Indústria, uma vez que “sem as grandes cidades e seu influxo estimulante para o desenvolvimento da inteligência pública, os operários ainda estariam longe do ponto em que se encontram hoje” (Engels, 2010b, p. 161).

Dessa forma, o pauperismo, a alienação do trabalho, o mais-valor, a intensificação e extensão das jornadas de trabalho, a perda de autonomia, a insegurança e a concorrência, por mais dramáticas e brutalizantes que sejam ao proletariado, ainda assim, possibilitaram a ele a perda de toda e qualquer ilusão de estabelecer com a classe dominantes relações salutare e amistosas⁸¹.

Assim, “quando se afastou do patrão e tornou-se estranho a ele, quando pôde perceber que os únicos laços que os uniam eram os do interesse privado, do lucro” (Engels, 2010b, p. 161), o proletariado “começou a compreender sua posição e seus interesses e a desenvolver-se de modo independente; só então deixou de ser escravo da burguesia em seus pensamentos, em seus sentimentos e na manifestação de sua vontade” (Engels, 2010b, p. 161).

A solidariedade de classe proletária foi observada por Engels, em primeira mão, quando, acompanhado de Mary Burns, conversou com diversos(as) proletários(as) para escrever seu livro sobre a situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Para elaborar tal obra, Engels frequentava as residências e bares proletários nos guetos ingleses. Marx, por sua vez, também teve uma experiência análoga a essa quando exilado em Paris, em 1844.

Durante o exílio, Marx começou a frequentar o que se pode chamar de “escola do mundo do trabalho”, na qual o proletariado francês” ministrava suas aulas” em

cafés à luz de gás e adegas, e pequenos escritórios apinhados de homens invisíveis uns aos outros pela densa fumaça de charutos. [Na realidade,] não havia aula, [...] [mas] discussões – debates acalorados que atraíam [...] homens de diversos países [...] cada um propalando méritos do socialismo, comunismo, nacionalismo, liberalismo e da democracia (Gabriel, 2013, s.p.).

A solidariedade da classe proletária explicita-se no relato marxiano sobre suas expe-

⁸¹ Como Virgílio (2014, p. 160-161) alertava na *Eneida*: “*una salus uictis nullam sperare salutem* [para os vencidos só há salvação na esperança perdida]”.

riências nessas reuniões com o proletariado francês. Em suas palavras,

quando *os artesãos* comunistas se unem [...] eles apropriam-se [...] de uma nova necessidade, a necessidade da sociedade, e o que aparece como meio tornou-se um fim. Pode-se intuir-se esse movimento prático nos seus resultados mais brilhantes quando se vê *ouvriers* socialistas franceses reunidos. Fumar, beber, comer, etc. Já não existem como meios da ligação nem como meios que ligam. A sociedade, a associação, a conversa, que de novo tem a sociedade como fim, basta-lhes; a fraternidade dos homens não é para eles nenhuma frase, mas verdade, e a nobreza da humanidade ilumina-nos a partir dessas figuras endurecidas pelo trabalho (Marx, 2015, p. 401-402).

Entretanto, Marx só viria a constituir uma relação orgânica com o proletariado entre os anos de 1845 e 1848, quando ele e sua família foram obrigados a se exilar em Bruxelas, na Bélgica. Foi nesse período que o filósofo prussiano conheceu o proletariado propriamente dito e colaborou com a luta por sua emancipação da sociedade burguesa, mediante a militância na Liga dos Comunistas, antiga Liga dos Justos (Netto, 2020; McLellan, 1990).

Vale ressaltar que tanto a solidariedade de classe, quanto a consciência de se fazer parte de um agrupamento revolucionário não acontecem apenas fora do processo produtivo, ou seja, quando os(as) proletários(as) estão reunidos politicamente ou nos seus raros momentos de lazer e confraternização. Na verdade, o próprio processo de produção capitalista, espaço por excelência da produção do mais-valor, paradoxalmente, permite ao proletariado o desenvolvimento da consciência de classe. Isso acontece por causa do fenômeno da cooperação, que pode ser entendido como “forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes porém conexos” (Marx, 2013b, p. 400).

Além disso, a cooperação permite que as limitações individuais de cada trabalhador sejam superadas pela síntese de suas forças de trabalhado conectadas. Um indivíduo isolado, por mais forte, inteligente ou talentoso que possa ser, depara-se com tarefas que são impossíveis de realizar, tais como transportar um fardo pesado, remover obstáculos etc.

No entanto, por meio da cooperação aquilo que parece impossível ao indivíduo se torna realizável para o trabalho coletivo. A cooperação pode ser observada, por exemplo,

quando pedreiros formam uma fila de mãos para levar tijolos da base até o alto do andaime, cada um deles realiza a mesma tarefa, mas as ações individuais constituem partes contínuas de uma ação conjunta, fases particulares que cada tijolo tem de percorrer no processo de trabalho e mediante as quais, por exemplo, as 24 mãos do trabalhador coletivo o transportam com mais rapidez do que o fariam as duas mãos de cada trabalhador individual que tivesse de subir e descer o andaime (Marx,

2013b, p. 401).

Em síntese, “ao cooperar com outros de modo planejado, o trabalhador supera suas limitações individuais e desenvolve sua capacidade genérica [*Gattungsvermögen*]” (Marx, 2013b, p. 404).

No entanto, o processo de produção capitalista não lança mão da cooperação por causa de seu possível incentivo ao desenvolvimento da consciência de classe proletária. Muito pelo contrário, “a cooperação dos assalariados é [...] um mero efeito do capital que os emprega simultaneamente” (Marx, 2013b, p. 406-407).

Assim, a cooperação, ao ser apropriada pelo modo de produção capitalista, permite a extensão da esfera “espacial do trabalho [...] [e] torna possível, em proporção à escala da produção, o estreitamento espacial da área de produção [...] [o] que poupa uma grande quantidade de falsos custos [*faux frais*]” (Marx, 2013b, p. 404).

Ademais, a cooperação possibilita “distribuir as diferentes operações entre diferentes braços e, desse modo, executá-las simultaneamente, encurtando, assim, o tempo de trabalho necessário para a fabricação do produto total” (Marx, 2013b, p. 402-403), reduzindo os custos de produção e tornando o empreendimento mais competitivo no mercado.

Apesar disso, a cooperação jamais “constituiu uma forma fixa, característica de um período particular de desenvolvimento do modo de produção capitalista. No máximo, ela se aproxima dessa forma nos primórdios ainda artesanais da manufatura e em toda espécie de grande agricultura” (Marx, 2013, p. 410). A origem da cooperação, na realidade, se perde na história da própria origem dos seres humanos.

Por fim, vale ressaltar que o processo de tomada da consciência de que se faz parte de uma classe revolucionária não ocorre naturalmente e de um modo progressivo, na realidade, está sempre passível de momentos de estagnação e regressão.

Como já foi discutido, durante a era da Grande Indústria muitos seres humanos foram forçosamente aglomerados nas cidades e, apesar de concretamente compartilharem as mesmas condições de vida e trabalho, mesmo assim, essa massa proletária representava tão somente uma *classe em si mesma*. Dito de outro modo; a *classe em si* é a condição de um agrupamento de pessoas que não só carecia da percepção de que compartilhavam condições de vida e trabalho análogas, como também não tinham consciência de que sua união política poderia superar a miséria e a exploração que sofriam.

Contudo, a percepção de compartilhar com outras pessoas as mesmas condições adver-

sas de vida e trabalho e a revolta para com sua miséria é algo que está sempre no campo do possível para cada membro individual do proletariado. Por exemplo, os sindicatos, os movimentos sociais, os partidos políticos etc., representam um primeiro momento do desenvolvimento da consciência de classe proletária em direção ao amadurecimento de seu potencial revolucionário. A organização sindical, inclusive, é emblemática na questão da consciência de classe, pois foi a maneira mais clássica de reunir o proletariado sob um intuito em comum: a luta por melhores condições de trabalho. Ademais, os sindicatos possibilitaram o desenvolvimento de uma solidariedade de classe *sui generis* que espantava burgueses e economistas políticos, cujo pensamento se movia única e exclusivamente pela frieza e egoísmo do cálculo racional capitalista.

Tanto a Economia Política clássica, quanto a burguesia não conseguiam conceber a prática recorrente de os(as) proletários(as) doarem parte de seus parcos salários para as *trade unions* [sindicatos], a fim de que esse dinheiro fosse convertido em mecanismos de luta em defesa de melhores condições de vida e trabalho para a totalidade do proletariado (Marx, 2017a). Nesse sentido, a partir da luta política do proletariado, da qual o sindicalismo é apenas um dos momentos possíveis, “essa massa se reúne, se constitui em *classe para si mesma*. Os interesses que defende se tornam interesses de classe” (Marx, 2017a, p. 146, grifos nossos).

Apesar do caráter essencialmente defensivo da luta sindical, Marx tem em mente que o desenvolvimento da consciência de classe para si da classe proletária tende a passar pela luta política em favor da libertação das diferentes formas de opressões que sofre. Todavia, jamais se deve perder de vista que “a libertação da classe oprimida implica, pois, necessariamente, a criação de uma sociedade nova” (Marx, 2017a, p. 146).

Sendo assim, é possível concluir que a classe proletária, a partir de sua organização política em lutas por melhores condições de vida e trabalho e nos embates contra as formas de exploração que sofre diariamente, pode transformar sua latente potência de revolução em um processo revolucionário propriamente dito.

3.2.9 Potencial revolucionário

A condição concreta de pertencer à classe social explorada no capitalismo, a tomada de consciência de fazer parte da classe revolucionária, a cooperação genérica humana (*Gattungvermögen*) e a solidariedade proletária são processos que criam as condições necessárias

para o desenvolvimento do potencial revolucionário do proletariado, que é a terceira e, sem dúvidas, mais importante característica emancipadora da proletarização.

Desde os escritos mais antigos de Marx e Engels até suas obras de maturidade, o potencial revolucionário do proletariado tem se expressado como um verdadeiro ponto de Arquimedes⁸² no pensamento dos fundadores do materialismo histórico dialético. Os germes da análise sobre o latente e imanente caráter revolucionário do proletariado podem ser encontrados na introdução da *Crítica à filosofia do direito de Hegel*, publicada em março de 1844, na qual o proletariado é concebido como a força emancipadora da condição de atraso político e econômico alemão. Nas palavras de Marx (2013a, p. 162),

onde se encontra, então, a possibilidade positiva de emancipação alemã?
Eis a nossa resposta: na formação de uma classe com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título *humano*, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas [...] Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado*.

Além disso, Marx (2013a, p. 163) enfatiza que a emancipação alemã “é a *emancipação do [...] [ser humano]*. A *cabeça* dessa emancipação é a *filosofia*, o *proletariado* é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a supressão [*Aufhebung*] do proletariado, o proletariado não pode se supressumir sem a efetivação da filosofia”.

Nesse sentido, é legítimo questionar: quem seriam os(as) proletários(as)? Quais são suas condições de vida e trabalho? Quando surgiram? E de que maneira podem supressumir o modo de produção capitalista?

Não há respostas precisas para tais questionamentos na introdução da *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Nessa obra a classe revolucionária ainda aparecem de forma abstrata, como resultado da primeira tentativa de Marx no caminho para elaboração de uma concepção materialista de mundo.

⁸² “Dê-me um ponto de apoio e eu moverei a Terra” é uma frase sintética e não literal atribuída à Arquimedes (287 AEC-212 AEC), filósofo e matemático grego. Segundo relatos de Plutarco em sua biografia sobre Marcelus, Arquimedes afirmou ao rei Hierão (307 AEC-216 AEC) que, tendo disponível uma força adequada, qualquer peso poderia ser movido, inclusive, a própria Terra. Por isso, a expressão “ponto de Arquimedes” ou ponto arquimédico se tornaram sinônimos de fundamentação de uma teoria ou pensamento filosófico.

Um ano depois da escrita da crítica marxiana à filosofia do direito de Hegel, Engels elabora *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, sua primeira obra de grande envergadura, a qual, dentre outras contribuições, ajudou a responder questões que Marx não pôde contemplar com sistematicidade em 1844, em especial no que diz respeito às condições de moradia, alimentação, vestimenta, saúde, educação e trabalho do proletariado.

Nessa obra, Engels reitera estar

convencido de que a guerra dos pobres contra os ricos, que hoje vem desenrolando-se na Inglaterra de modo esporádico e indireto, evoluirá para um confronto geral, total e direto. Já é tarde para uma solução pacífica. As classes vão se opondo cada vez mais nitidamente, o espírito de resistência cresce dia a dia entre os operários, a cólera torna-se mais intensa, as escaramuças isoladas da guerrilha confluem para combates e manifestações mais importantes e em breve um pequeno incidente bastará para desencadear a avalanche. Então, certamente ecoará por todo o país o grito: *Guerra aos palácios, paz nos campos!* – e já será tarde para que os ricos possam se pôr em guarda.

A leitura d'*A ideologia alemã* também permite observar um aprofundamento das investigações que Marx e Engels haviam realizado sobre o proletariado até 1846. Nessa obra, os(as) proletários(as) são concebidos como membros de um agrupamento social que se distingue de todas as demais classes sociais revolucionárias que existiram na história do Ocidente europeu. O proletariado desenvolve um caráter revolucionário *sui generis*, porque não luta para que a classe explorada ascenda à condição de classe socialmente dominante em uma sociedade pós-capitalista, em vez disso, se organiza para conquistar o fim das classes sociais propriamente ditas.

Segundo os próprios autores, “os[as] proletários[as] criados pela grande indústria” (Marx; Engels, 2007, p. 61) estão “inteiramente excluídos[as] de toda autoatividade, [por isso,] estão em condições de impor sua autoatividade plena, não mais limitada, que consiste na apropriação de uma totalidade de forças produtivas e no decorrente desenvolvimento de uma totalidade de capacidades” (Marx; Engels, 2007, p. 73).

Portanto,

a revolução comunista volta-se contra a *forma* da atividade existente até então, suprime o *trabalho* [alienado] e supera [*aufhebt*] a dominação de todas as classes ao superar as próprias classes, pois essa revolução é realizada pela classe que, na sociedade, não é mais considerada como uma classe, não é reconhecida como tal, sendo já a expressão da dissolução de todas as classes, nacionalidades etc., no interior da sociedade atual (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Mas é preciso ressaltar que “tanto para a criação em massa [...] [da] consciência comunista quanto para o êxito da própria causa faz-se necessária uma transformação massiva dos homens, o que só se pode realizar por um movimento prático, por uma *revolução*” (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Marx também corrobora o caráter social, político, massivo e violento da luta do proletariado em 1847, no decorrer da exposição de sua *Miséria da filosofia*. Em suas próprias palavras,

somente numa ordem de coisas em que não houver mais classes e antagonismo de classes as evoluções sociais deixarão de ser revoluções políticas. Até lá, às vésperas de cada reorganização geral da sociedade, a última palavra da ciência social será sempre: “O combate ou a morte, a luta sanguinária ou o nada. É assim que a questão está irresistivelmente posta” (George Sand⁸³) (Marx, 2017a, p. 147).

Se *A ideologia alemã*, condenada a crítica roedora dos ratos, só pôde ser publicada postumamente. Dois anos após sua escrita, Marx e Engels elaboraram o *Manifesto comunista*, resumindo didaticamente o acúmulo teórico e prático deles na investigação acerca do proletariado. Nessa obra, por exemplo, é explicitado que a revolução proletária suprime a segregação engendrada pela divisão social em classes e se expressa de uma maneira radical e violenta.

Nas próprias palavras dos autores desse manifesto,

nos períodos em que a luta de classe se aproximada hora decisiva, o processo de dissolução da classe dominante, de toda a velha sociedade, adquire o caráter violento e agudo [...]
[Apesar disso, destaca-se:] todas as classes que no passado conquistaram o poder trataram de consolidar a situação adquirida submetendo toda a sociedade às suas condições de apropriação. Os proletários [, em contrapartida,] não podem apoderar-se das forças produtivas sociais senão abolindo o modo de apropriação a elas correspondente e, por conseguinte, todo modo de apropriação existente até hoje.
[Ademais,] todos os movimentos históricos têm sido, até hoje, movimentos de minorias ou em proveito de minorias. [Entretanto,] o movimento proletário é o movimento autônomo da imensa maioria em proveito da imensa maioria. O proletariado, a camada mais baixa da sociedade atual, não pode erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer saltar todos os estratos superpostos que constituem a sociedade oficial (Marx; Engels, 2010b, p. 49-50).

Contudo, a maior contribuição do *Manifesto comunista* talvez esteja impressa logo nas

⁸³ George Sand é o pseudônimo de Amandine Aurore Lucile Dupin (1804-1876), romancista francesa que participou ativamente da Primavera dos Povos ou Revoluções de 1848, isto é, uma série de levantes proletários que insurgiram contra o quadro de crise econômica generalizada da época e visavam melhores condições de vida e trabalho para o proletariado e a abolição das leis autocrática desenvolvidas pelos governos daquela época que, em sua maioria, eram monárquicos. Tais revoltas foram sufocadas violentamente pelas forças armadas europeias.

suas primeiras páginas nas quais se afirma que “a história de todas as sociedades até hoje existentes [no Ocidente europeu] é a história das lutas de classes [...] [, ou seja,] uma guerra que *terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito*” (Marx; Engels, 2010b, p. 40, grifos nossos).

Nesse sentido, o *Manifesto comunista* compreende que a relação entre proletariado e o processo de supressão do modo de produção capitalista é tão somente uma possibilidade. Justamente por isso, nesta tese o caráter revolucionário do proletariado é entendido como uma potência, não como algo imediatamente dado ou desenvolvido de forma espontânea. Assim, a proletarianização pode (ou não) permitir aos membros do proletariado um desenvolvimento revolucionário, no entanto, tal possibilidade, por si só, já é um fator eminentemente emancipador. Além disso, a alternativa à revolução proletária é a destruição das sociedades humanas existentes, a barbárie como já alertava a filósofa, economista e revolucionária marxista Rosa Luxemburgo (1871-1919).

Por outro lado, quando se analisam as obras mais maduras de Marx e Engels, pode-se constatar o desenvolvimento de compreensão mais historicizada do potencial revolucionário do proletariado. No primeiro livro de *O capital*, por exemplo, Marx (2013b) compreende que o capitalismo surge do processo de expropriação da propriedade que os(as) pequenos(as) produtores(as) autossuficientes e camponeses(as) detinham sobre seus meios de produção e subsistência. Estes últimos, paulatinamente, foram concentrados nas mãos de um grupo cada vez menor de pessoas (leia-se dos capitalistas) por meio do processo de acumulação primitiva.

Entretanto, “ao atingir certo nível de desenvolvimento, ele [o capitalismo] engendra os meios materiais de sua própria destruição. A partir desse momento, agitam-se no seio da sociedade forças e paixões que se sentem travadas por esse modo de produção” (Marx, 2013b, p. 831). Portanto, “a expropriação que despoja grande massa da população de sua própria terra e de seus próprios meios de subsistência e instrumentos de trabalho” (Marx, 2013b, p. 831) impõe limites ao avanço da acumulação primitiva de capital.

Nesse sentido, os capitalistas passam a liquidar uns aos outros, a centralização de capital aumenta exponencialmente e,

com a diminuição constante do número de magnatas do capital, [...] aumenta a massa da miséria, da opressão, da servidão, da degeneração, da exploração, mas também a revolta da classe trabalhadora, que, cada vez mais numerosa, é instruída, unida e organizada pelo próprio mecanismo do processo de produção capitalista. [...] Soa a hora derradeira da propriedade privada capitalista, e os *expropriadores são expropriados*.

O modo de apropriação capitalista, [...] é a primeira negação da propriedade privada individual, fundada no trabalho próprio. Todavia, a produção capitalista produz, com a mesma necessidade de um processo natural, a sua própria negação. *É a negação da negação. Ela não restabelece a propriedade privada, mas a propriedade individual sobre a base daquilo que foi conquistado na era capitalista*, isto é, sobre a base da cooperação e da posse comum da terra e dos meios de produção produzidos pelo próprio trabalho (Marx, 2013b, p. 832, grifos nossos).

Dessa forma, apesar de o proletariado ter surgido de um processo de expropriação marcado pelo “mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais infames, abjetas e mesquinamente execráveis” (Marx, 2013b, p. 831), n’ *O capital*, a classe proletária pode assumir a tarefa revolucionária de “expropriar seus expropriadores”, levando a cabo o processo de negação da forma alienada com que o processo de trabalho e apropriação se expressam no capitalismo.

Contudo, o caráter revolucionário do proletariado não desempenha um processo de transformação análogo ao que a burguesia realizou, pois não pretende negar pura e simplesmente o modo de produção capitalista, ascendendo à posição de classe dominante no lugar que ocupavam os burgueses.

Em vez disso, pretende realizar um processo de suprassunção, em toda a riqueza dialética desse termo, isto é, visa, a um só tempo, abolir os aspectos alienados do capitalismo (mais-valor, fetichismo da mercadoria, exploração do trabalho etc.), incorporar as conquistas humanas produzidas durante o capitalismo (avanços na cooperação do trabalho, desenvolvimento científico e tecnológico, entre outras) e elevar a sociedade a um novo patamar histórico, ou seja, ao modo de produção comunista que se embasa na apropriação coletiva da riqueza socialmente produzida.

Entretanto, o potencial revolucionário do proletariado, ainda que imanente, não se desenvolve de forma espontânea ou progressiva, podendo passar por diferentes estágios desde o avanço, até a estagnação ou, inclusive, o retrocesso. A fim de compreender a dinâmica histórica de desenvolvimento do potencial revolucionário do proletariado vale a pena relembrar brevemente sua histórica.

Engels realizou uma primeira tentativa nesse sentido em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Depois ele e Marx vieram a desenvolver algo análogo no *Manifesto Comunista*, mas foi apenas no *Anti-Dühring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*, de Engels (2015b), que a historicização do potencial revolucionário alcançou uma

elaboração mais bem-acabada⁸⁴.

De acordo com Engels,

a exigência de igualdade na boca do proletariado tem [...] um duplo significado. Ou ele é reação natural contra as gritantes desigualdades sociais [...] entre ricos e pobres [...] – esse é o caso principalmente nos primórdios, como na guerra dos camponeses – [...] Ou, então, ela surge da reação contra a exigência burguesa de igualdade [...] Nos dois casos, o conteúdo real da exigência proletária de igualdade é a exigência da *abolição das classes* (Engels, 2015b, p. 138).

No entanto, o *Anti-Dühring* não esmiúça o desenvolvimento do potencial revolucionário do proletariado nos finais da Idade Média, em especial nas guerras camponesas. Por isso, a fim de elucidar essa questão será preciso retomar algumas discussões desenvolvidos por Engels (2010a) em *As guerras camponesas na Alemanha*. Nessa obra, por exemplo, é constatado que no final da Idade Média, uma das poucas instituições da Antiguidade que sobreviveu perante a ruína do modo de produção antigo e, inclusive, se tornou dominante no modo de produção feudal, foi o cristianismo.

A religião cristã, originalmente popular, foi assenhorada pelos vigários da Igreja católica que a transformaram em uma instituição essencialmente teológica. Então, “o dogma da Igreja [...] [se tornou] simultaneamente axioma político e os textos sagrados tinham força de lei em todos os tribunais” (Engels, 2010a, p. 72-73). Nesse sentido, qualquer tipo de movimento contra o feudalismo e suas classes dominantes (nobreza e clero) imediatamente era considerado um atentado contra o cristianismo, uma heresia e, enquanto tal, era perseguido e brutalmente punido com a morte.

Naquele período, existiam três formas de “oposição revolucionária contra o feudalismo [...] [, isto é, o] misticismo⁸⁵, [a] heresia aberta ou [a] insurreição armada” (Engels, 2010a, p. 73).

No que diz respeito à heresia aberta haviam, ao menos, duas grandes vertentes. Uma delas tinha origem nas cidades e seus principais objetivos eram o enfraquecimento do poder do clero, barateamento do custo da Igreja ao Estado, a restauração do cristianismo primitivo em detrimento do sacerdócio profissional e a luta pela abolição dos preconceitos eclesiásticos os quais condenavam todas as forças econômicas, políticas e filosóficas que apontavam para

⁸⁴ Aliás, essa história do potencial revolucionário do proletariado posteriormente veio a ser publicada em uma obra separada sob o título de *Do socialismo utópico ao socialismo científico* (1984).

⁸⁵ Prática religiosas que buscavam conectar os fiéis com o deus cristão sem seguir as cerimônias e rituais católicos canônicos.

uma futura organização burguesa da vida social (Engels, 2010a). Daí o caráter burguês dessa heresia, cujo principal líder foi Martinho Lutero (1483-1546).

Em contrapartida, havia uma heresia formada por plebeus e camponeses, a qual incorporava as reivindicações da heresia burguesa, mas a transcendia exigindo que

a igualdade dos filhos de Deus deveria traduzir-se pela igualdade dos cidadãos e até pela dos seus bens; a nobreza devia colocar-se ao mesmo nível dos camponeses, os patrícios e burgueses privilegiados ao dos plebeus. [Revindicava-se também] a supressão dos serviços pessoais, censos, tributos, privilégios, [e] o nivelamento das diferenças mais escandalosas na propriedade (Engels, 2010a, p. 75).

Os membros dessa heresia camponesa originavam-se da “única classe que então se encontrava inteiramente à margem da sociedade existente. [...] Não tinham privilégios nem bens; não tinham sequer a propriedade sobrecarregada com tributos [...] [própria] dos pequeno-burgueses. Estavam despojados e sem direitos” (Engels, 2010a, p. 75).

Nessas circunstâncias, a heresia camponesa foi um emblema da ruína do feudalismo. Entretanto, seu “ataque contra a propriedade privada [...] [e sua] reivindicação de comunidade de bens só podiam ter como resultado uma simples organização da caridade [...] [, tal qual] a confusa igualdade cristã podia[,] quando muito[,] traduzir-se pela igualdade burguesa perante a lei” (Engels, 2010a, p. 76).

Apesar disso, a heresia camponesa se desdobrou em diversas insurreições armadas que tomaram o controle de diversas cidades alemãs, vencendo os exércitos sob o comando de nobres e membros do clero. Dentre os inúmeros líderes que organizaram esses levantes plebeus, destacou-se o teólogo alemão Thomas Münzer (1490-1525).

Em resumo, as guerras camponesas dos séculos XV e XVI podem ser entendidas como “os germes do proletariado, [que, aliás,] pressentiu o comunismo [moderno]” (Engels, 2010a, p. 130).

Adentrando no contexto histórico moderno, é possível sublinhar o fato de o potencial revolucionário da classe proletária e seu fermento teórico, ou seja, a teoria socialista, não brotarem por inspiração divina na cabeça deste ou daquele reformador social privilegiado, ainda que pesem as contribuições de socialistas utópicos como Saint-Simon (1760-1825)⁸⁶, Charles

⁸⁶ Claude-Henri de Rouvroy ou simplesmente Conde de Saint-Simon foi um industrial e expoente do socialismo utópico francês. Suas principais obras foram: *Lettres d'un habitant de Genève à ses contemporains* [Cartas de um habitante de Genebra a seus contemporâneos] (1802); *Mémoires sur la science de l'homme* [Memórias sobre a ciência do homem] (1813-1816); *Le système industriel* [O sistema industrial] (1821), entre outras.

Fourier (1772-1837)⁸⁷ e Robert Owen (1771-1858)⁸⁸.

Em vez disso, o potencial revolucionário e a teoria que o sustenta se desenvolvem da práxis da classe proletária que resiste e responde ao caráter destrutivo e desumano das condições imanentes ao capitalismo, sobretudo, aquela que se manifesta entre produção social da riqueza e sua apropriação privada.

Entretanto, segundo Engels (2015b), entre finais do século XVIII e início do século XIX, a classe proletária ainda estava em vias de atingir uma expressão coesa e massiva, o antagonismo entre burgueses(as) e proletários(as) desenvolvia-se embrionariamente e a era da Grande Indústria apenas apresentava indícios de seu surgimento – em especial na Inglaterra.

Nesse contexto, antes, portanto, do desenvolvimento do chamado socialismo utópico, surgiram diversas insurreições nas classes produtoras oprimidas, tais como o movimento dos niveladores ingleses durante o século XVII, que defendia o fim da monarquia inglesa e a igualdade entre as classes sociais; a breve vitória dos jacobinos parisienses durante o Período do Terror (1792-1794); os comunistas franceses que se inspiravam em François-Noël Babeuf (1760-1797) – conhecido como Gracchus Babeuf⁸⁹ – e as teorias comunistas proletárias, tais como as de Etienne Cabet (1788-1856)⁹⁰.

Apesar dessa longa história de luta social, “o proletariado apenas começava a se distinguir dessas massas despossuídas como tronco de uma nova classe, [portanto,] ainda [era] totalmente incapaz de [realizar] alguma ação política autônoma” (Engels, 2015b, p. 291).

Nessas circunstâncias, os socialistas utópicos encontraram o campo fértil para proliferação de suas ideias. Eles pertenciam ao alto escalão da burguesia e acreditavam serem capazes de solucionar as grandes mazelas de sua época domando o capital por meio da razão. Sua estratégia era a elaboração de sistemas societários supostamente equilibrados, que seriam con-

⁸⁷ François Marie Charles Fourier foi um grande comerciante e expoente do socialismo utópico francês. Suas principais obras foram: *Théorie des quatre mouvements et des destinées générales. Prospectus et annonce de la découverte* [Teoria dos quatro movimentos e dos destinos gerais. Prospecto e anúncio da descoberta] (1808); *Le nouveau monde industriel et sociétaire* [O novo mundo industrial e societário] (1829) entre outras.

⁸⁸ Foi um industrial inglês filantropo, reformador social e representante do socialismo utópico inglês. Suas principais obras foram: *A New View of Society: Or, Essays on the Formation of Human Character, and the Application of the Principle to Practice* [Uma nova visão da sociedade: ou, ensaio da formação do caráter humano, e a aplicação dos princípios à prática] (1813); *Report to the County of Lanark of a Plan for relieving Public Distress* [Relatório do condado de Lanark de um plano para aliviar a angústia pública] (1821) e *The Revolution in the Mind and Practice of the Human Race* [A revolução na mente e na prática da raça humana] (1849), entre outras.

⁸⁹ Jornalista francês condenado a morte durante a Revolução Francesa, porque havia organizado em 1796 a Conspiração dos Iguais para conquistar violentamente a igualdade efetiva entre os seres humanos.

⁹⁰ Teórico comunista que publicou o livro *Viagem e aventuras de lorde William Carisdall em Icária*, em 1840. Etienne defendia a criação de uma sociedade comunista pautada em princípios religiosos de solidariedade e a denominou como Icária.

cedidos “à sociedade a partir de fora, mediante propaganda e, quando possível, pelo exemplo de experimentos-padrão. [Justamente por isso,] esses novos sistemas sociais estavam de antemão fadados a permanecer utopias” (Engels, 2015b, p. 291).

Segundo Engels (2015b), Saint-Simon assistiu ao desenvolvimento da Revolução Francesa, mas o Período do Terror francês, um dos poucos momentos verdadeiramente democráticos na história francesa, lhe assustou a tal ponto que ficou apreensivo perante qualquer forma de governo proletário. Saint-Simon não compactuava com a ideia proletária de autogestão da sociedade, mas considerava que uma organização societária perfeitamente racional seria aquela gerenciada por trabalhadores. No entanto, Saint-Simon considerava como trabalhadores não somente o proletariado, mas também os capitalistas e os banqueiros.

Como um entusiasta da Grande Indústria, Saint-Simon acreditava que a ciência e a produção industrial deveriam produzir as leis que organizariam a sociedade, dentre as quais sobressaía a exigência de que todos os indivíduos deveriam trabalhar. De certo modo, estavam assim antecipados, no pensamento saint-simoniano, os germes da compreensão de que as relações econômicas fundamentavam a política.

Fourier, de acordo com Engels (2015b), não compartilhava o ponto de vista entusiasta de Saint-Simon a respeito da modernidade capitalista. Em vez disso, satiriza com sofisticação e a crueza da miséria social no capitalismo. Apesar disso, Fourier foi pioneiro no que diz respeito à questão de gênero, pois compreendeu que a abolição da sociedade burguesa só se efetivará quando todas as pautas da emancipação feminina forem contempladas.

Fourier também foi visionário ao perceber que o modo de produção capitalista era defeituoso, pois se movia a partir de contradições que não era capaz de superar, sobretudo, a contradição entre a tendência de superprodução de mercadorias em um quadro de subconsumo da classe proletária.

Owen, por sua vez, vivia em uma realidade completamente diferente da dos demais socialistas utópicos, pois na Inglaterra o antagonismo entre proletários e burgueses já havia sido escancarado durante o período da Grande Indústria. Segundo Engels (2015b), Owen compreendia, inspirado nos iluministas materialistas⁹¹, que o comportamento dos seres humanos era em grande medida resultado de sua formação político-intelectual.

Guiado por tais convicções, Owen estabeleceu, em sua empresa de algodão, a New Lanark, um regime de trabalho minimamente salubre para os padrões da época. A título de

⁹¹ Dentre os iluministas materialistas se destacam os filósofos Denis Diderot (1713–1784), Paul-Henri Thiry d’Holbach (1723–1789), Claude Adrien Helvétius (1715–1771), entre outros.

exemplo; em New Lanark a jornada de trabalho diário durava uma hora e meia a menos do que a de seus concorrentes; era permitido aos filhos de seus empregados ficar em uma espécie de jardim da infância e; quando a produtividade baixava, parte de seus operários era temporariamente enviado para suas casas sem suspensão de ordenados. Mesmo com todas essas inovações humanistas, Owen percebeu que sua riqueza continuava a aumentar, o que provava que ele estava enriquecendo às custas do trabalho de seus empregados.

Em 1825, Owen decidiu ampliar suas ideias comprando uma colônia nos Estados Unidos, que denominou *New Harmony*, localizada onde hoje está o estado de Indiana. Owen estabeleceu, em *New Harmony*, bazares de troca, nos quais se permutava força de trabalho por um papel-moeda que equivalia exatamente à quantidade de horas que os(as) proletários(as) trabalharam, tentando evitar assim a exploração do trabalho alheio. A iniciativa isolada de Owen sofreu boicote de outros capitalistas e da mídia, até finalmente falir, mas isso não o desengajou das lutas trabalhistas.

Apesar de serem mentes reformadoras visionárias, os socialistas burgueses foram apenas o que eles podiam ser, ou melhor, aquilo que as condições materiais de sua época permitiram, isto é, pensadores utópicos. Todos eles padeceram de um mesmo problema: ignoraram as forças dialéticas que movem a história, outorgando a si mesmos, membros de uma classe que já havia há muito tempo deixado de ser revolucionária, a responsabilidade de reformar o modo de produção capitalista.

Desse modo, “eles foram forçados a compor elementos de uma nova sociedade a partir de seu pensamento, porque esses elementos ainda não haviam se tornado visíveis de modo geral na velha sociedade [...] só lhes restou o apelo à razão, justamente porque ainda não podiam apelar à história” (Engels, 2015b, p. 303).

Além disso, por mais inteligentes, humanistas, bem-intencionados etc. que fossem, os socialistas utópicos se negaram a reconhecer o potencial revolucionário de uma classe social que estava pronta para emergir das entranhas do capitalismo, suprimindo a dominação burguesa durante esse processo. O socialismo científico, em contraponto, não incide nos limites imaneses daqueles que assumem o ponto de vista do capital, sabe que “a arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, [tal como compreende que] a teoria também se torna força material quando se apodera das massas” (Marx, 2013a, p. 157).

Com feito, a partir do momento que o capitalismo surgiu, existiram diferentes grupos que defenderam a “tomada de posse de todos os meios de produção pela sociedade como ideal

para o futuro. Porém [...] [isso] só pôde se converter em necessidade histórica quando as condições materiais de sua execução se fizeram presentes” (Engels, 2015b, p. 317).

A partir do século XIX, a Grande Indústria disseminou-se globalmente e as contradições iminentes do modo de produção capitalista se tornaram cada vez mais escancaradas e insuportáveis. Dessa forma, as forças produtivas igualmente avançam até chocarem-se nos entraves que o capitalismo não consegue mais deixar de lhes oferecer, ou seja, a produção social da riqueza se torna cada vez mais insustentável em meio a apropriação privada. Ademais, o enfrentamento entre burguesia e proletariado generaliza-se, explodindo a luz do dia de uma forma cada vez mais brutal. Por isso, o monopólio burguês dos meios de produção e subsistência e a desigualdade de classes dele decorrente não só se tornaram anacrônicos e superfluos, como se converteram “num entrave para o desenvolvimento [social] em termos econômicos, políticos e intelectuais” (Engels, 2015a, p. 318). Aliás, desde meados do século XIX parece já ter sido atingido o momento em que as condições materiais de existência estariam maduras e desenvolvidas o suficiente para a realização de uma revolução proletária comunista.

De acordo com aquilo que foi discutido anteriormente pode-se afirmar, sem muitas dúvidas, que os(as) proletários(as) jamais poderiam “estar feliz[es] nas condições em que vivem [...] sua situação não é aquela em que [...] uma classe [...] possa pensar, sentir e viver humanamente. Os operários devem, portanto, procurar sair dessa situação que os embrutece, criar para si uma existência melhor e mais humana” (Engels, 2010b, p. 247). E o primeiro passo isso é o desenvolvimento do que Marx (2017a) denomina como consciência de classe para si, isto é, o rompimento com o individualismo burguês crasso e a percepção, por parte dos(as) proletários(as), de que eles(as) não só compartilham entre si uma condição de exploração comum, mas, acima de tudo, podem se organizar coletivamente para a superação de sua condição de espoliação, ao mesmo tempo em que podem suprasumir o modo de produção capitalista nesse processo.

Sendo assim, para que o proletariado alcançasse um nível de organização coletiva, massiva e internacionalista, foi necessário ultrapassar diferentes fases de desenvolvimento, pois a transição da consciência de classe em si à consciência de classe para si é um processo complexo e multifacetado. Aliás, como já foi mencionado, tal processo passa por momentos de avanços, mas também enfrenta a estagnação ou, até mesmo, o retrocesso.

Segundo Engels (2010b), a primeira forma de resistência do proletariado contra suas

condições miseráveis de vida e trabalho foi a prática do crime contra a propriedade privada burguesa. No entanto, o furto como forma protesto contra o *status quo* capitalista se mostrou uma ação pontual, individualizada e, sobretudo, sem muita capilaridade dentro da própria classe proletária, ou se quer aceitação social. Essa forma de resistência foi mais popular entre os(as) proletários(as) rurais, que costumavam queimar os silos dos grandes fazendeiros que os exploravam.

Outra forma também limitada da expressão da revolta do proletariado foi a cólera direcionada contra às máquinas. Aliás, há indícios dessas revoltas durante toda a segunda metade do século XVII. O proletariado, por exemplo, se revoltou contra “a assim chamada Bandmühle [...] uma máquina de tecer fitas e galões. [...] [E,] em 1758, [quando] Everet construiu a primeira máquina de tosquiar movida a água, ela foi queimada pelas 100 mil pessoas que deixara sem trabalho” (Marx, 2013b, p. 500). No entanto, foi apenas no século XIX que a destruição das máquinas se tornou um movimento coletivo, mais ou menos organizado, que ficou conhecido como luddismo.

No entanto, ainda que pesem os inconvenientes desse tipo de resistência aos capitalistas, os quais eram obrigados a repor todo o maquinário destruído, os maiores prejudicados com o luddismo foram os próprios membros desse movimento que foram obrigados a arcar com os gastos de reposição e/ou manutenção das máquinas destruídas. Além do mais, a revolta direcionada contra a máquina não impediu implementação da maquinaria no sistema produtivo. Portanto, “foi preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinguisse entre a maquinaria e sua aplicação capitalista e, com isso, aprendesse a transferir seus ataques, antes dirigidos contra o próprio meio material de produção, para a forma social de exploração desse meio” (Marx, 2013b, p. 501).

Apesar de a sabotagem e a destruição das máquinas não terem contribuído significativamente para a organização revolucionária da classe proletária no século XIX, a partir de 1824, com a aprovação no Parlamento inglês da *Lei de liberdade de associação*, que permitia o agrupamento entre trabalhadores para fins políticos, as associações proletárias se tornaram cada vez mais populares na Inglaterra, acarretando o surgimento das assim chamadas *Trade unions*.

Essas associações eram instituições formadas por membros do proletariado, geralmente separadas por categorias específicas de trabalho, por exemplo, dos(as) tecelões(ãs), dos(as) mineiros(as), dos(as) oleiros(as) etc., cuja principal preocupação era a organização do proleta-

riado em prol da luta pela melhoria de suas condições de vida e trabalho. A principal tática de resistência das *trade unions* era a greve, as quais interrompiam a produção, forçando os capitalistas a negociarem melhorias nas condições de trabalho de seus(suas) empregados(as).

Tão logo que as primeiras sindicatos surgiram, durante o século XIX, também se desenvolveram ataques ideológicos contra seus membros que eram taxados como “agitadores mal-intencionados, [...] demagogos, [...] desordeiros e [...] que [...] têm interesse em fazer agitação porque vivem disso” (Engels, 2010b, p. 258). Ainda assim, toda greve, acima de tudo, é sempre uma ato de coragem, pois não é nada simples para um membro do proletariado “que já conhece a miséria por experiência, ir voluntariamente ao seu encontro, com a mulher e os filhos, e suportar fome e privações por dias e meses e permanecer, apesar de tudo, irreduzível e inabalável” (Engels, 2010b, p. 259).

Além disso, muitas greves adquirem uma expressão vanguardista, ou seja, são mobilizadas por pequenos setores internos do proletariado que, por já se enxergarem como membros de uma classe revolucionária, analisam e caracterizam a realidade concreta a fim de assumir tarefas que atuem para o despertar da consciência de classe para si no máximo de proletários(as) que puderem e, assim, alcançar a revolução do modo de produção capitalista. Nesse sentido, toda organização de uma greve se torna uma espécie de termômetro que mede o estágio no qual se encontra a luta de classes, isto é, se se está em um momento propício ou não para melhoria das condições de vida e trabalho da classe proletária ou, em contraponto, se se vive em um período reacionário, no qual se luta para não se perder o pouco que já se conquistou, ou ainda, se chegou a época em que é possível pensar na materialização de uma revolução social.

Em síntese, “as greves, como a escola de guerra, têm eficácia insuperável – nelas se desenvolve a coragem própria dos ingleses” (Engels, 2010b, p. 259). Aliás, as greves são como uma escola “na qual os operários se preparam para a grande batalha [...] [as greves] são os pronunciamentos das distintas categorias de operários, consagrando sua adesão ao grande movimento proletário” (Engels, 2010b, p. 258).

Engels (2010b) ainda destaca que, na Inglaterra, as *trade unions* e a tática da greve se tornaram ferramentas imprescindíveis ao primeiro movimento político e massivo organizado pelo proletariado, a saber o cartismo. Todavia, embora as reivindicações cartistas não fossem radicalmente anticapitalistas, ainda assim, atestaram o potencial revolucionário da classe proletária, pois sabotaram “subterraneamente o terreno em que a burguesia pisa e, um dia, todo o

seu edifício estatal e social desabarará, juntamente com a base em que se apoia” (Engels, 2010b, p. 291).

Por fim, à medida que a consciência de classe proletária se desenvolve, percebendo a necessidade da supressão do modo de produção capitalista e seu papel protagonista nesse processo revolucionário, ela pode se aproximar do socialismo científico.

Nas próprias palavras de Engels (2015b, p. 319), “investigar suas condições históricas e, desse modo, sua própria natureza, levando à consciência da classe hoje oprimida, mas chamada à ação, as condições e a natureza de sua ação é a tarefa da expressão teórica do movimento proletário, a saber, do socialismo científico”.

Em síntese, o proletariado experimentou historicamente transformações radicais em seu modo de ser, o que implica que nesse processo sua consciência de classe pode avançar, estagnar ou retroceder. Ainda assim, a alternativa aos(as) proletários(as) em relação à revolução comunista é a permanência e/ou intensificação de sua condição de exploração. E é sempre válido lembrar que a classe proletária é a única capaz de supressão o modo de produção capitalista, dando cabo não só da dominação da classe burguesa, mas da dominação de classes em sua totalidade. Supondo a efetivação futura da revolução proletária, os(as) proletários(as) provavelmente abandonariam sua existência advinda da proletarização para poder experimentar uma vida radicalmente nova, auto-organizada e humanamente rica em que o “livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx, Engels, 2010a, p. 59).

A título de analogia, o movimento de tomada de consciência de classe revolucionária pelo proletariado pode ser comparado ao fenômeno da metamorfose completa, que acontece entre os indivíduos do reino animal os quais passam por modificações radicais em cada um de seus estágios de desenvolvimento. O exemplo mais emblemático de metamorfose completa acontece entre os insetos da ordem lepidóptera (leia-se mariposas e borboletas), pois seus ovos pouco se parecem com as larvas que dele eclodem; estas últimas, por sua vez, mudam drasticamente ao se tornarem crisálidas e, por fim, o indivíduo adulto que irrompe da crisálida em nada (ou quase nada) se parece com os três estágios metamórficos que o antecederam (Gooden, 1977). Ademais, a metamorfose das lepidópteras pode avançar até chegar em seu último estágio sem muitas interrupções, mas também pode hibernar em alguns dos estágios por muito tempo.

Após expor a proletarização em geral, analisando tanto suas características nocivas

quanto suas janelas de oportunidade para emancipação, é preciso investigar agora de que maneira a proletarização se desenvolveu no trabalho docente durante o século XIX.

3.4 O trabalho docente no vórtice da proletarização

No *Capítulo VI (inédito)* Marx (2022, p. 111) afirma que “quanto mais a produção em geral se desenvolve como produção de mercadorias, tanto mais cada um deve querer tornar-se *comerciante de mercadorias*, [e] ganhar dinheiro, seja com seu produto, seja com seus *serviços*”. Nesse sentido, a partir da era da Grande Indústria, a obsessão por “*ganhar dinheiro* aparece como o fim último de toda tipo de atividade [...] [e] a forma trabalho como *trabalho assalariado* tornam-se absolutas” (Marx, 2022, p. 111). Daí decorre a subsunção do trabalho docente à forma trabalho assalariado e à necessidade de reprodução, direta ou indireta, de capital, pois a partir da Revolução Industrial não apenas os(as) professores(as), mas também

uma massa de funções e atividades que tinham uma auréola em torno de si[,] eram consideradas fins em si mesmas, e eram feitas gratuitamente ou eram pagas de forma indireta (como todos os *professionals* [profissionais], médicos, *barristers* [advogados] etc. na Inglaterra, onde o *barrister* [advogado] e o *physician* [médico] não podiam ou não podem *exigir pagamento*), transforma-se, no entanto, diretamente em *trabalhadores assalariados*, por mais diferentes que sejam seu conteúdo e seu pagamento (Marx, 2022, p. 111).

Portanto, os antigos *magiscolas*, cujo sustento era garantido pela igreja católica, tal como os mestres livres e os preceptores, cujos elevados ordenados provinham das famílias nobres e/ou burguesas, cada vez mais foram obliterados pelo movimento implacável da proletarização. A fim de explicar esse processo de maneira didática, Engels o comparou com o fenômeno físico dos vórtices. E não poderia ter sido mais certo. Em suas palavras, “os operários fabris, primogênitos da revolução industrial, estão, como sempre estiveram, no centro do movimento operário, ao passo que os outros se vincularam a esse movimento na medida em que seus ofícios foram arrastados pelo *vórtice da indústria*” (Engels, 2010b, p. 63, grifos nossos).

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, vórtice é um “movimento forte e giratório; [um] remoinho, [um] turbilhão, [ou uma] voragem” (Houaiss, 2009). O mesmo dicionário também apresenta uma definição específica da Física dos Flúidos para a qual vórtice é um “movimento intenso de forma espiralada numa região limita de um fluído” (Houaiss, 2009). Além disso, os vórtices podem se formar em circunstâncias muito diversas, como tam-

bém se expressar tanto na forma líquida, quanto na gasosa, pois se desenvolvem em fluídos⁹². A título de exemplo, um “canal sob uma rocha num rio torna-se um vórtice [...] que [...] vai girando corrente abaixo. [Ademais,] uma pluma de fumaça de cigarro eleva-se do cinzeiro, suavemente, acelerando-se até passar a velocidade crítica e transformar-se em redemoinhos desenfreados” (Gleike, 1989, p. 125). Outro exemplo de vórtices são os tornados que arrasam para si com implacável violência tudo que encontram em seu caminho.

Tal como um vórtice, a proletarização trouxe as antigas formas históricas concretas do trabalho docente para as fileiras do proletariado, transformando em mais uma variação do trabalho assalariado moderno uma atividade que, desde a Antiguidade⁹³ até a primeira metade do século XVIII, preocupava-se tão somente com a formação dos membros das classes dominantes.

Ainda assim, evidentemente as condições sociais e econômicas que determinaram o desenvolvimento da docência variaram desde a antiguidade até a modernidade. Além disso, mesmo na era da Grande Indústria, a atividade docente se diferencia formalmente do trabalho industrial, que se tornou, no século XIX, quase um sinônimo de atividade assalariada.

De acordo com Marx (2022, p. 117), o trabalho docente se enquadra na segunda possibilidade de manifestação do trabalho não material no qual “o produto [do trabalho] não é separável do ato de produzir. [...] [O que pode ser observado,] por exemplo, em instituições de ensino”. Ademais, o trabalho docente pode se manifestar tanto produtiva quanto improdutivamente. No primeiro caso, o trabalho docente se torna produtivo quando “não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação” (Marx, 2013b, p. 578). No segundo caso, o trabalho docente se torna improdutivo quando “é comprado para ser consumido como *valor de uso*, como *serviço*, e não como *fator vivo* para [...] ser incorporado ao processo de produção capitalista” (Marx, 2022, p. 110).

A partir de Marx, Saviani (1986, p. 81) afirma que

⁹² “A distinção entre um sólido e um fluido é baseada na capacidade da substância resistir a uma tensão de cisalhamento (ou tangencial) aplicada, que tende a mudar sua forma. O sólido resiste à tensão de cisalhamento aplicada deformando-se, ao passo que o fluido deforma-se continuamente sob a influência da tensão de cisalhamento, não importando quão pequena ela seja. Nos sólidos a tensão é proporcional à *deformação*, mas nos fluidos a tensão é proporcional à *taxa de deformação*. Quando uma força de cisalhamento constante é aplicada, o sólido eventualmente pára de deformar-se num certo ângulo de deformação fixo, enquanto o fluido nunca pára de deformar-se e a taxa de deformação tende para um certo valor” (Çengel, 2012, p. 2).

⁹³ Manacorda (1992) aponta para existência de educação há, pelo menos, três mil anos antes da era comum, na atividade do vizir egípcio que educava aos filhos do faraó no palácio imperial.

a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. [...] [No entanto,] em algumas esferas, de maneira limitada, [...] uma aula [por exemplo] pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria⁹⁴.

Assim, de acordo com Saviani (1986), todos(as) os(as) docentes, sejam eles(as) trabalhadores(as) produtivos(as) ou improdutivo(as), têm uma característica em comum, a saber: realizaram um trabalho não material⁹⁵, pois a especificidade de seu labor se expressa no processo de socialização e/ou produção de conhecimento sistematizado. Além disso, o trabalho não material docente possui duas peculiaridades: por um lado, engendra um produto que geralmente não se separa do ato de produzi-lo e, por outro lado, a atividade docente é consumida no mesmo instante em que é produzida.

Com efeito, embora existam muitas ordens de especificidades expressas nos diferentes trabalhos realizados pelo proletariado, todo(a) proletário(a) precisa impreterivelmente vender sua força de trabalho para sobreviver e colabora, direta ou indiretamente, para a reprodução do capital.

Posto isso, é válido ressaltar que as antigas formas históricas concretas do trabalho docente (*magischolas*, mestres livres e preceptores) não foram proletarizados(as) de uma hora para outra. Na realidade, foi necessário um longo processo histórico, cuja influência dos avanços tecnológicos na produção e o processo de expulsão da força de trabalho infantil à escola foram cruciais.

Tal como foi exposto na discussão sobre a proletarianização do trabalho feminino, “o trabalho feminino e infantil foi a primeira palavra de ordem da aplicação capitalista da maquinaria!” (Marx, 2013b, p. 468). Nessas circunstâncias, a maquinaria, que poderia melhorar as condições de trabalho do proletariado por meio da extinção de trabalhos insalubres, ao contrário, foi utilizada de maneira capitalista, se tornando o principal meio para o rebaixamento salarial, pois impeliu a família proletária empregar todos os seus membros para sobreviver, inclusive, as crianças em sua mais tenra idade.

⁹⁴ Com o avanço da ciência e da tecnologia, tornou-se possível não só a gravação e venda de “pacotes pedagógicos”, como as clássicas fitas cassetes do telecurso 2000, mas também a gravação de aulas para que possam ser assistidas pelos alunos *post festum* na internet, permitindo que o produto do trabalho dos(as) professores(as) seja separado do ato de sua produção.

⁹⁵ Embora a atividade docente seja essencialmente não material, isso não significa que ela possa ser realizada sem o auxílio de elementos materiais, tais como giz, lousa, cadernos, carteiras, livros etc.

O cinismo capitalista argumentava que as crianças, tal como os demais membros do proletariado, eram “livres” para firmarem ou não contratos de trabalho. No entanto, como poderiam as crianças, ainda em processo de formação de suas capacidades físicas e mentais, julgar se um contrato de trabalho se mostra ou não abusivo? A única coisa que guiava o julgamento infantil naquela época era a necessidade implacável de sobreviver, uma vez que todo assalariamento, por mais miserável que fosse, era muito bem-vindo à família proletária do século XIX.

As ocupações em que as crianças eram empregadas assombram e, ao mesmo tempo, revoltam aqueles(as) que ainda se sensibilizam com as atrocidades cometidas pela classe dominante no modo de produção capitalista⁹⁶.

No entanto, o proletariado não permaneceu apático perante o massacre molóquico⁹⁷ de suas crianças pelo capital. Sua resistência e luta social desencadeou a aprovação no Parlamento inglês das *Factory acts* [Leis das fábricas] a partir de 1802. Essas leis visavam regular os excessos e as aberrações decorrentes da exploração do capital sobre o trabalho. Apesar disso, Marx (2013b, p. 570) ressalta que “se a universalização da legislação fabril tornou-se inevitável como meio de proteção física e espiritual da classe trabalhadora, tal universalização, por outro lado, [...] universaliza e acelera [...] a concentração do capital e o império exclusivo do regime de fábrica”.

Ademais, a primeira e

a maior beneficiária dessa legislação foi a criança. As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho pela indústria colaboraram no sentido de produzir um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras (Alves, 2005, p. 137-138).

De acordo com Alves (2005, p. 138), “o financiamento das despesas referentes aos estudos dessas crianças[,] segundo o que estabeleciam tais normas, corria por conta das empresas capitalistas empregadoras”. Na realidade, a Lei Fabril de 1833, primeira a legislar sobre a obrigatoriedade da educação das crianças proletárias, prescrevia que qualquer criança que trabalhasse até quarenta e oito horas por semana fosse obrigada a frequentar uma escola, respei-

⁹⁶ Para uma descrição pormenorizada das atrocidades sofridas pelas crianças ao ingressarem no mundo do trabalho durante o século XIX é possível consultar Engels (2010b) e Marx (2013b), mais especificamente o capítulo 13 denominado “Maquinaria e grande indústria”.

⁹⁷ Moloque é um deus cultuado pelos amonita, povos que ocupavam a atual região da Jordânia entre XIII AEC e 334 AEC., e cujo culto era marcado pelo sacrifício de crianças.

tando a preferência de seus pais.

Contudo, caso os pais não escolhessem nenhuma escola o “inspetor [poderia] ordenar que o empregador de qualquer uma dessas crianças faça a dedução do salário semanal delas, de forma que jamais excedesse a taxa de um *penny* por *shiling* pago, para pagar a sua educação” (Gillard, 2019, tradução nossa). Apesar disso, as cláusulas educacionais da Lei Fabril de 1833 praticamente se mostraram letra morta pela “falta de um aparato administrativo, sem o qual [...] [o] ensino compulsório [que prescrevia] se torna[va], em grande parte ilusório” (Marx, 2013b, p. 473). As demais leis fabris que a sucederam procuraram incentivar a fiscalização e realmente multar as fábricas que não respeitavam as cláusulas educacionais, de segurança e higiênicas.

Pouco a pouco o emprego de crianças, que era uma oportunidade extraordinária para exploração de mais-valor, se tornou um empreendimento cada vez mais custoso. Todavia, o uso capitalista da maquinaria, da ciência e da tecnologia permitia aumentar a produtividade do trabalho, reduzindo parte dos investimentos em capital variável. Desse modo, “as crianças credenciaram-se, tendencialmente, como [...] vítimas do processo de expulsão de força de trabalho nas indústrias. Estava superada em definitivo a época em que filhos dos trabalhadores eram sinônimos de *crianças de fábrica*” (Alves, 2005, p. 138).

Entretanto, para onde foram as crianças liberadas do mundo do trabalho, na impossibilidade de ficarem aos cuidados de seus pais proletários que trabalhavam dia e noite? Se tornavam crianças em situação de rua? Não necessariamente. Na verdade, elas começaram a ser encaminhadas para as escolas. Em suma, “a *ex-criança de fábrica*, tendencialmente, se metamorfoseia em *criança de escola*. A escola transformou-se [...] em uma instituição social que prometia atender, além dos filhos dos capitalistas, também os filhos recém-desempregados dos trabalhadores” (Alves, 2005, p. 140).

Dessa forma, nas últimas três décadas do século XIX, todos os países ocidentais de capitalismo central avançaram na constituição de sistemas nacionais de ensino, universalizando a escola pública, laica, obrigatória e gratuita – uma vez que a maioria das famílias proletária não tinha condições financeiras para matricular seus filhos em instituições de ensino privadas.

Em poucas palavras,

no âmbito da sociedade burguesa, a escola deixou de ser uma instituição frequentada exclusivamente pelos filhos da burguesia, dos gerentes de seus negócios e dos funcionários do Estado. Ao chegar também à classe trabalhadora, finalmente a escola se viu tomada por um movimento que começa a realizar sua necessária e irremediável

universalização (Alves, 2005, p. 141).

No entanto, vale lembrar que a simplificação do trabalho docente, implementada pela introdução do manual didático, “possibilitou a queda dos custos da instrução pública. [E,] com isso, atendeu a um pré-requisito necessário a universalização do ensino” (Alves, 2005, p. 77). Portanto, quando as crianças proletárias foram paulatinamente retiradas das fábricas e encaminhadas às escolas, já estava em franco progresso um processo de simplificação da atividade docente capaz de fornecer força de trabalho adaptada e em quantidade necessária para atender à universalização da instrução pública.

A partir das investigações de Marx e Engels, agora é possível analisar a proletarização do trabalho docente durante o século XIX.

Na década de 1840, Engels (2010b, p. 150) observou que a instrução oferecida ao proletariado inglês era demasiadamente limitada, pois não havia “em parte alguma, [um]a instrução obrigatória; esta foi introduzida apenas formalmente nas fábricas [...] [além disso,] criaram-se, é verdade, escolas dominicais, mas elas careciam de professores qualificados”.

Na realidade, não havia como esperar uma realidade educacional diferente, uma vez que de um “orçamento de 55 milhões de libras, o governo reservava à instrução pública a ínfima quantia de 40 mil libras. E os meios de instrução ingleses seriam ainda mais miseráveis, não fora o fanatismo das seitas religiosas, cuja ação é tão nefasta quanto útil pelas melhorias que realiza” (Engels, 2010b, p. 150).

Assim, a instrução pública inglesa estava evidentemente em maus lençóis, pois, além dos poucos investimentos governamentais, só podia contar com a ajuda das escolas dominicais das igrejas anglicanas, que atrelavam instrução pública e doutrinação religiosa⁹⁸. Além disso, Engels (2010b) ressalta que as escolas públicas atendiam geralmente à noite, uma vez que a maioria das crianças trabalhava em período integral, impedindo um bom aproveitamento escolar em razão da eminente exaustão de seus alunos. As escolas religiosas, por sua vez, atendiam apenas aos domingos, deixando um hiato muito extenso entre uma aula e outra o que impedia qualquer tipo de aprendizado.

E quanto aos(as) docentes que atuavam nessas escolas, a maioria deles(as) eram “ope-

⁹⁸ Nessas escolas “a polêmica, torna-se o centro da instrução, saturando-se o espírito das crianças com dogmas incompreensíveis e filigranas teológicas; precocemente a criança é estimulada ao ódio sectário e ao fanatismo – enquanto toda a instrução racional, intelectual e moral é negligenciada de forma vergonhosa. Repetidamente, os operários exigiram do Parlamento uma instrução pública inteiramente laica, deixando a religião aos cuidados dos clérigos das várias seitas; até hoje, porém, nenhum ministério concedeu nesse terreno” (Engels, 2010b, p. 151).

rários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver [...] [, por isso,] não possui[am] os rudimentares conhecimentos [...] [e não dispunham] da formação moral necessária ao educador” (Engels, 2010b, p. 150).

Marx corrobora essa conclusão engelsiana ao analisar os *Factory Inspectors Report* [Relatórios dos inspetores de fábrica]⁹⁹ de 1855 e 1857. Neles, Marx pôde constatar que, antes de 1844, as cadernetas de presença escolar, que as crianças eram obrigadas a entregar a seus empregadores, supostamente comprovando à sociedade civil que eles respeitavam seu direito ao estudo, geralmente eram “assinados com uma cruz pelo professor ou professora, pois eles mesmos não sabiam escrever” (Marx, 2013b, p. 473).

Além da formação deplorável dos docentes, John Kincaid, inspetor de fábricas da Escócia, é elucidativo ao descrever as péssimas condições nas quais se desenvolvia o trabalho docente na segunda metade do século XIX. Segundo ele: “Numa [...] escola encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura¹⁰⁰, e contei nesse espaço 75 crianças a grunhir algo incompreensível” (Kincaid¹⁰¹, 1856. p. 66 *apud* Marx, 2013b, p. 474). Leonard Horne, também inspetor de fábrica, completa a relato de Kincaid afirmando que

em muitas outras escolas, apesar de o professor ser competente, seus esforços fracassam quase que por completo em meio à turba desnorteante de crianças de todas as idades, a partir de 3 anos. Seus ganhos, miseráveis no melhor dos casos, depende inteiramente do número de *pence* que ele recebe do maior número possível de crianças que possam ser espremidas numa sala [de aula]. A isso se acrescenta o módico mobiliário escolar, a falta de livros e outros materiais didáticos e o efeito deprimente que exerce sobre as pobres crianças uma atmosfera viciada e fétida (Horne¹⁰², 1857, p. 31-32 *apud* Marx, 2013b, p. 474).

Salas de aula minúsculas, apinhadas e mal equipadas, simplificação exacerbada da formação (aproximando-se, muitas vezes do analfabetismo), remuneração irrisória e ausência ou inadequação do material didático são as condições que marcaram a proletarianização docente nas décadas finais do século XIX, durante os momentos iniciais do processo de universalização da educação pública no Ocidente europeu. Essas condições, que assustam em miserabilidade, de fato, não se distinguem muito das condições de vida e trabalho dos demais membros do proletariado inglês daquela época.

⁹⁹ Na Inglaterra, o Ministério do Interior delegou a inspetores o trabalho de descrever em relatórios os desdobramentos da implementação das leis fabris. Tais relatórios ficaram conhecidos como *Reports of Inspectors factory*.

¹⁰⁰ Isso equivale a uma pequena sala com área de 14 m².

¹⁰¹ *Reports of Insp. of Fact. For 31st Oct.*

¹⁰² *Reports of Insp. of Fact. for 30th April.*

Apesar disso, com o desenvolvimento da universalização do sistema nacional de ensino, laico, universal e público, a miserabilidade da formação docente tendeu a diminuir, embora a simplificação e a perda de autonomia na docência se tornaram condições *sine qua non* do proletariado da educação.

Este capítulo, teve duas grandes preocupações: primeiro; elaborar a categoria proletarização à luz do marxismo e; segundo, analisar a proletarização da docência durante o século XIX. A primeira preocupação ocupou quase 90% da elaboração deste capítulo, e foi dividida dois tópicos. O primeiro deles analisou os antecedentes da proletarização, em especial a assim chamada acumulação primitiva de capital e a Era da Grande Indústria, cujo principal marco histórico foi a Revolução Industrial. O segundo tópico dividiu-se em nove subtópicos, cada um deles destinado a analisar uma característica distinta e imanente à categoria proletarização. Dessas nove características, seis delas expuseram a perniciosidade da proletarização, enquanto que três delas apontam para possibilidades de emancipação da própria proletarização.

Além disso, o caráter mais ou menos exaustivo da exposição deste capítulo e a quantidade de tempo dedicada na elaboração da categoria proletarização estão diretamente conectadas com o objeto de estudo desta tese, ou seja, a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas estaduais de São Paulo. O objeto demandou, durante a pesquisa, uma análise minuciosa sobre a proletarização docente hoje, mas, sobretudo, também exigiu o domínio teórico-conceitual do que implica o próprio processo histórico de proletarização que começa a se desenvolver na era da Grande Indústria.

Após a construção da categoria proletarização, a segunda preocupação deste capítulo foi analisar como se desenvolveu historicamente a proletarização do trabalho docente durante a era da Grande Indústria. Para tanto, foi crucial amparar-se nas investigações históricas levadas a cabo por Marx (2013b) e Engels (2010b) sobre as condições do trabalho docente no século XIX.

Enfim, este capítulo representou o estopim da investigação histórica e crítica sobre a proletarização do trabalho docente, que começa na era de ascensão do modo de produção capitalista, isto é, no período da assim chamada Grande Indústria. Ademais, o presente capítulo também preparou o campo para a realização da próxima etapa da análise da proletarização docente no século XX.

4 OS SISTEMAS DE CONTROLE DO TRABALHO E A PROLETARIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XX

A história da docência no século XIX é a história de sua proletarização. Agora, para analisar a docência no século XX é imprescindível levar em consideração a influência dos sistemas de controle do trabalho que orientaram os modos de ser de uma parcela significativa do proletariado na virada do século XIX para o XX. Dois desses sistemas disseminaram internacionalmente. Um deles foi o taylorismo, desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915)¹⁰³, e o outro foi o fordismo, desenvolvido por Henry Ford (1863-1947)¹⁰⁴.

Durante o século XX, diferentemente do que acontecia na época em que Marx e Engels viveram, isto é, no crepúsculo da era da Grande Indústria, a produção capitalista e o próprio movimento de autorreprodução do capital não estavam submetidos a muitas formas de controle e racionalização. Na realidade, vigorava o que Marx (2013b) e Engels (2010b) chamavam de *anarquia da produção capitalista* na qual as crises econômicas cíclicas tornavam-se cada vez mais recorrentes e eram especialmente catastróficas àqueles(as) que viviam da venda de sua força de trabalho.

Aliás, enquanto criticava a forma pela qual os capitalistas industriais subvertiam as leis fabris para intensificar a exploração da força do trabalho, Marx (2013b, p. 548) explicitou que a “anarquia da própria produção [capitalista] [...] pressupõe uma exploração desenfreada da força de trabalho pelo capital”. Engels também já havia constatado tendências economicamente anárquicas no sistema sociometabólico do capital durante a escrita d’*A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Em suas próprias palavras:

Dada a anarquia reinante na moderna produção e distribuição dos meios de subsistência, empreendidas não para a satisfação imediata das necessidades, mas para a obtenção do lucro, [...] é inevitável que a cada instante surjam perturbações. A Inglaterra, por exemplo, fornece as mais variadas mercadorias a uma grande série de

¹⁰³ Nascido na Filadélfia, Pensilvânia, cresceu em uma família de classe média alta estadunidense e pôde estudar nos melhores colégios de seu país, inclusive ingressou em Harvard, mas problemas em sua visão o impediram de se formar. Foi então trabalhar como aprendiz em uma oficina mecânica, mas não conseguiu trabalhar imediatamente na área da mecânica em razão da situação econômica recessiva da década de 1870, tendo que começar a trabalhar como operário de máquinas. Foi subindo na hierarquia da empresa até conseguir se tornar engenheiro-chefe e, por fim, passou a viver da assessoria que prestava às empresas que desejassem adotar seu sistema de controle do trabalho.

¹⁰⁴ Nascido em Dearborn, Michigan, cresceu em uma família abastada de fazendeiros. Embora seus pais esperassem que ele se tornasse também fazendeiro, desde sua infância, se sentia muito mais atraído pela mecânica. Também costumava consertar relógios e estudar o funcionamento de qualquer máquina que caísse em suas mãos. Trabalhou em diferentes empresas nas quais teve a oportunidade de aprender sobre engenharia mecânica. Herdou terras de seus pais o que lhe garantiu rentabilidade e espaço para desenvolver seus próprios experimentos, até poder fundar sua própria empresa de automóveis.

países. Ainda que o industrial saiba a quantidade anual do consumo de um artigo em cada país, ele nunca sabe a magnitude dos estoques lá acumulados nem a quantidade exportada por seus concorrentes. Apenas as contínuas oscilações dos preços podem sugerir-lhe uma ideia aproximada das necessidades e dos estoques e assim ele é constrangido a expedir suas mercadorias às cegas; tudo se faz ao acaso, de modo irracional, mais ou menos fortuitamente. Basta uma pequena notícia favorável para que cada qual despache tudo que pode – e em pouco tempo aquele mercado está saturado de mercadorias, as vendas entram, os capitais não retornam, os preços caem e a indústria inglesa não pode oferecer trabalho a seus operários. [...] Crises assim ocorrem comumente a cada cinco anos, depois de um breve período de prosperidade e de bem-estar geral; [...] a atividade da indústria estagna em quase todos os ramos; os pequenos industriais e comerciantes, que não podem resistir ao atraso prolongado do retorno de seus capitais, entram em falência, enquanto os maiores suspendem seus negócios durante o pior momento [...]; os salários caem, por causa da concorrência entre os desempregados, da redução do tempo de trabalho e da falta de vendas lucrativas; a miséria se generaliza entre os operários; [...] Pouco a pouco, a situação melhora; as mercadorias em estoque são escoadas e o desânimo geral reinante entre industriais e comerciantes impede que os mercados sejam rapidamente reabastecidos, mas enfim os preços se veem em alta e as notícias favoráveis que chegam de todas as partes estimulam a retomada das atividades (Engels, 2010b, p. 123-124).

Além disso, Marx (2015, p. 200) foi cirúrgico em seus *Cadernos de Paris*, quando afirmou que, “na Economia Política, a lei é determinada pelo seu contrário – isto é, a ausência de leis. A verdadeira lei da Economia Política é o *acaso*”.

De seu ancestral do século XIX, portanto, o proletariado do século XX também herdou a sina de ser “explorado desenfreadamente pelo capital”. Portanto, expor resumidamente em que consistiu o taylorismo e o fordismo, por meio da análise do pensamento de seus próprios idealizadores, auxilia a investigação da proletarização do trabalho docente no século XX.

4.1 Taylorismo ou a assim chamada administração científica do trabalho

Embora sejam sistemas de controle do trabalho semelhantes e, de certa forma, complementares, o taylorismo e o fordismo desenvolveram algumas especificidades que valem a pena serem discutidas.

De acordo com Taylor (2020), o maior problema dos Estados Unidos na aurora do século XX não era a desigualdade social, o racismo, o machismo ou até mesmo a guerra. O grande mal daquela época, do ponto de vista da autoproclamada “administração científica”, era a assim chamada falta de *eficiência nacional* (termo de Roosevelt¹⁰⁵), ou seja, o desperdício produtivo causado por supostos erros do proletariado.

¹⁰⁵ Theodore Roosevelt (1858-1919) foi presidente dos Estados Unidos de 1901 até 1909 pelo Partido Republicano. Em 1912, ele funda o Partido Progressista por causa de discordâncias com os republicanos. Entretanto, oito anos depois de seu surgimento o partido de Roosevelt foi dissolvido.

Segundo Taylor (2020), os(as) operários(as)¹⁰⁶ costumavam *fazer cera*, ou seja, tinham um suposto “hábito natural” de parar inúmeras vezes durante o trabalho, diminuir seu ritmo de serviço ou conversar durante o expediente produtivo. Nesse sentido, a suposta *administração científica* [*scientific management*] ou *administração por tarefas* [*task management*] de Taylor assumia como princípio o combate a estas práticas do proletariado durante sua jornada de trabalho, nas quais as pausas, os descansos e as reduções no rendimento produtivo podem ser lidas como táticas de resistência à exploração vigente no mundo do trabalho.

O sistema de Taylor, ainda que ideologicamente se apresentasse como imparcial e, consequentemente, reivindicasse para si o adjetivo “científico”, na realidade, converte a ciência aos ditames produtivistas do capital. No entanto, isso não significa que o taylorismo não recorra a estudos produzidos pela matemática, física, engenharia, entre outros campos científicos para fundamentar seus princípios.

Apesar disso, o principal objetivo do taylorismo sempre foi a maximização dos rendimentos da classe capitalista, mediante a diminuição do tempo socialmente necessário para produção de mercadorias. Ademais, o taylorismo, não poucas vezes, lançou mão de exemplos individuais isolados, imprecisões históricas abstratas e jargões do senso comum burguês¹⁰⁷ para fundamentar seus postulados, afastando-se do *modus operandi* científico, que busca explicações que tendem a universalidade, tanto no estudo dos fenômenos naturais, quanto no dos humanos.

Posto isso, é possível elencar quatro dos princípios do taylorismo, a saber:

- Primeiro – Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos.
- Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. [...]
- Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que foi desenvolvida.
- Quarto – Manter divisão equitativa de trabalho e de responsabilidades entre a direção e o operário (Taylor, 2020, p. 23).

No que diz respeito ao primeiro princípio do taylorismo, seu idealizador insiste repetida e arrogantemente, em diversos momentos de sua obra, que “a ciência que rege os atos do

¹⁰⁶ Taylor usa os termos *employee* [empregado(a)] e *workman* [operário] para se referir ao proletariado industrial.

¹⁰⁷ “Para cada indivíduo que trabalha demais, há cem deles que, intencionalmente, todos os dias de sua vida, trabalham menos” (Taylor, 2020, p. 11); “O erro, que vem de época imemorial [...] de que o maior rendimento do homem e da máquina terá como resultado o desemprego de grande número de operários” (Taylor, 2020, p. 9); “À natureza humana é de tal sorte que muitos operários, abandonados a si mesmos, dispensam pouca atenção às instruções escritas” (Taylor, 2020, p. 78-79) etc.

trabalhador é tão ampla e compreende tanta coisa que mesmo o operário mais habilitado [...] é incapaz [...] de entender esta ciência” (Taylor, 2020, p. 61). Assim, é iniciada uma espécie de cruzada pela expropriação dos saberes-fazer acumulados por sucessivas gerações proletárias – os quais eram pejorativamente denominados pelo taylorismo como métodos empíricos ineficientes, pois deixavam a organização do processo produtivo sob a responsabilidade do proletariado, supostamente onerando demais os capitalistas.

O taylorismo afirmava ser capaz de substituir os métodos ditos empíricos de organização do trabalho, aumentando a produtividade em qualquer ramo da produção, inclusive na gestão “de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos” (Taylor, 2020, p. 3). Dessa forma, a partir de um tempo de estudo adequado e investimentos financeiros necessários, Taylor julgava ser capaz de aprimorar qualquer tipo de produção. Portanto, o taylorismo considerava ineficiente o acúmulo de conhecimento promovido por gerações de proletários(as) nos ramos produtivos que almejava aperfeiçoar. Entretanto, paradoxalmente, “o *operário-massa* [produzido pelo taylorismo] era frequentemente chamado a corrigir as deformações e enganos cometidos pela ‘gerência científica’ e pelos quadros administrativos” (Antunes, 2009, p. 43).

O segundo princípio do taylorismo condensa o caráter brutalizante desse sistema de controle do trabalho, pois abrange o processo de disciplinamento do proletariado. Dito de outro modo: após ter estudado um ramo específico do sistema produtivo, a fim de torná-lo mais rápido e eficiente, diminuindo os gastos produtivos ao mínimo possível, o taylorismo volta-se para o treinamento individual dos(as) proletários(as). Ademais, esse treinamento era realizado com base no estudo dos tempos de trabalho e dos instrumentos produtivos, a partir dos quais se tornava possível estipular qual era o menor tempo em que uma determinada atividade produtiva poderia ser realizada com qualidade, e quais os instrumentos mais adequados para se chegar a esse resultado.

Em poucas palavras,

a direção deve fornecer professores para instruírem o [...] trabalhador nos melhores e mais simples movimentos, e os operários lentos devem ser constantemente cronometrados e auxiliados, até atingirem a velocidade conveniente. Todos aqueles que, depois do ensino devido, não quiserem ou não puderem trabalhar de acordo com os novos métodos e no ritmo requerido, serão dispensados¹⁰⁸ (Taylor, 2020, p. 52).

¹⁰⁸ Taylor (2020) considerava como sentimental a indignação com as demissões desencadeadas por seu sistema, pois acreditava que os(as) trabalhadores(as) dispensados(as) seriam absorvidos por outros ramos produtivos. Com efeito, quem perdia seu emprego devido ao taylorismo se tornava parte do exército industrial de reserva.

Além disso, sempre que algum(a) proletário(a) atingia as metas de tempo estipuladas para as suas tarefas diárias recebia um incentivo financeiro na forma de aumento salarial ou bonificação.

A intensificação do trabalho nem mesmo é dissimulada por Taylor (2020, p. 86), para o qual “a administração por tarefas significa trabalho mais árduo, porém proporciona maior prosperidade”. Bela prosperidade esta que, em troca de migalhas de aumento salarial, condena o proletariado ao adoecimento em decorrência da intensificação do trabalho.

Outro elemento digno de nota a respeito do segundo princípio do taylorismo é o sistema de treinamento por fichas. Nesse sistema, antes mesmo de os(as) proletários(as) chegarem ao seu ambiente de trabalho, já haviam instruções de como, quando, com que método e por quanto tempo deveriam trabalhar, bem como quais instrumentos e de que maneira deveriam utilizá-los durante o seu labor. Aliás, “quando recebiam ficha branca tudo ia bem, mas a ficha amarela indicava que deviam melhorar, senão seriam substituídos” (Taylor, 2020, p. 43). Aqui já estavam postos os germes do sistema *andon*, que veio a ser desenvolvido e implementado pelo toyotismo no final do século XX.

O terceiro princípio do taylorismo foi o elemento nevrálgico de todo o sistema. Taylor sabia que suas ideias não poderiam simplesmente ser impostas ao mundo do trabalho sem que sofressem resistência, sobretudo, do proletariado sindicalizado e politicamente organizado. Para fragilizar a consciência de classe proletária, o taylorismo foi engenhoso e perverso o suficiente para enquadrar cada proletário(a) individualmente, jamais abordando-os(as) em grupos. Seu objetivo era persuadir cada empregado e cada empregada sobre as supostas vantagens de aumentar seu esforço no trabalho em troca do recebimento de salários maiores do que aquele pago aos seus camaradas que não conseguiam, podiam ou queriam se sobrecarregar. E quando a argumentação falhava, como já foi discutido, a coação mediante ameaça de demissão era a principal alternativa.

Taylor sabia que para além do estudo dos tempos, dos instrumentos e das tarefas produtivas, seu sistema exigia, antes de qualquer coisa, uma mudança na mentalidade da classe proletária, de forma que seus membros se tornassem cada vez mais individualistas e, acima de tudo, mostrassem-se colaborativos e submissos aos seus(suas) empregadores(as).

Por fim, o quarto princípio do taylorismo, a pretensa divisão equitativa do trabalho, em realidade, significou a segregação entre concepção e execução do trabalho no processo produtivo, de modo que as funções de planejamento e organização da atividade produtiva ficavam a

cargo da gestão empresarial, ou seja, dos(as) engenheiros(as), dos(as) chefes de seção e do(a) próprio(a) capitalista, enquanto a realização disciplinar e quase automática das instruções ficava sob responsabilidade dos(as) proletários(as). Havia também um grupo intermediário entre a gestão e o proletariado, os(as) assim chamados(as) supervisores(as) do trabalho, que precisavam ficar constantemente vigiando o proletariado para que este não deixasse de seguir estritamente as instruções estipuladas pela gerência empresarial.

Taylor (2020) afirmava que seu sistema permitia compreender e lapidar a personalidade individual dos membros do proletariado. No entanto, o estímulo que o taylorismo desenvolvia à individualidade proletária era restritivo, pois, em vez de permitir o desenvolvimento autônomo do ser social que vive do trabalho, procurava, em vez disso, treiná-lo para que agisse de forma exclusivamente produtiva e eficiente ao capital.

Além disso, Taylor obviamente desestimulava o processo de tomada de consciência de classe por parte dos(as) proletários(as) e a sua organização política coletiva em prol de seus próprios interesses (interpretados como sinônimos de vadiagem), ao mesmo tempo que lhes impelia ao estabelecimento de relações submissas com seu(sua) empregador(a), sempre sob ameaça da demissão.

La classe operaia va in paradiso [a classe operária vai ao paraíso] (1971), de Elio Petri, é uma das obras filmicas que melhor retrata o que foi o taylorismo. Petri narra a história de Lulu Massa, operário de torno mecânico em uma metalúrgica italiana. No retrato que Petri faz do trabalho fabril, sobressai-se o princípio tayloriano da separação entre planejamento e execução do trabalho, pois o proletariado localizava-se no chão da fábrica, enquanto que a gerência posicionava-se em um patamar superior ao deles. O operariado era instruído pela gerência por meio de megafones. Além disso, os inspetores, vestidos com jalecos brancos semelhantes aos de cientistas, distinguiam-se dos(as) demais proletários(as) industriais, andavam por todas as máquinas munidos de pranchetas e cronômetros, chamando a atenção dos(as) operários(as) quando estes(as) não atendiam aos tempos pré-definidos para seu trabalho. A película também mostra Lulu sendo encarregado do treinamento de dois novos operários e sua irritação ao conhecê-los, pois a apresentação lhe custou tempo e, consequentemente, impedindo-o de receber o bônus salarial referente a quantidade de peças produzidas.

Tendo compreendido o que significava o taylorismo para o próprio Taylor, é preciso agora analisar o fordismo do ponto de vista de Henry Ford.

4.2 O sistema de controle do trabalho da *Ford Motor Company*

O fordismo corrobora os princípios do taylorismo, sobretudo, no que diz respeito à necessidade do estudo dos métodos mais eficazes para se evitar os assim chamados desperdícios (humanos e materiais) durante o processo produtivo. No entanto, o sistema de Henry Ford era excessivamente moralista, pois considerava que existiam capitalistas bons e capitalistas maus. Os primeiros seriam todos(as) aqueles(as) que “trabalhavam duro” e “honestamente”, de modo que seu lucro se expressasse apenas como consequência de seu trabalho e não como objetivo final da produção. Os segundos, em contraponto, seriam aqueles que se preocupavam apenas com o lucro e não se interessavam pela compreensão e satisfação das preferências de seus consumidores. Nessa perspectiva, o capitalismo não seria essencialmente nocivo, em vez disso, seus aspectos negativos resultariam tão somente da má administração de pessoas ruins.

Em suas palavras, “não existe mal do qual soframos que não tenha vindo do mau uso. O pior pecado que podemos cometer contra as coisas da nossa vida é usá-las de maneira imprópria” (Ford, 2021, p. 186). O que escapa ao fordismo é o entendimento de que, geralmente, as principais decisões econômicas tomadas no capitalismo não dependem “da boa vontade ou má vontade do capitalista individual. *A livre concorrência impõe ao capitalista individual, como leis eternas inexoráveis, as leis imanentes da produção capitalista*” (Marx, 2013, p. 342, grifos nossos). Quando uma determinada personificação do capital, bem-intencionada ou não, contraria estas leis, ela tende à bancarrota, como aconteceu, por exemplo, com Robert Owen, cujos projetos societários humanistas foram destruídos por contraporem-se aos ditames expansionistas do sistema sociometabólico do capital.

Além disso, o moralismo fordista fundamenta-se em falácias meritocráticas. Nas próprias palavras de Ford (2021, p. 259), “o que é necessário é que cada um tente fazer justiça ao outro de acordo com o que ele merece. Essa é a verdadeira democracia, e não a questão de quem deve possuir os tijolos, a argamassa, os fornos e os moinhos”. Ainda assim, por mais que o paladino da indústria de automóveis considerasse seu sistema de controle do trabalho justo, honesto e meritocrático, na realidade, sua principal consequência foi a expansão do capital de forma mais eficiente.

Posto isso, se se quiser compreender como fordismo influenciou o modo de ser da classe proletária, é preciso analisar seus aspectos básicos. Na realidade, Ford afirma que seu sistema se ancora em quatro princípios: i) evitar o medo do futuro e a veneração do passado; ii) desrespeitar à concorrência; iii) considerar o serviço antes do lucro e iv) compreender que

produzir não é comprar barato e vender caro. No entanto, esses quatro princípios estão muito próximos de jargões empresariais propagandísticos e, por isso, pouco ajudam a entender o que o fordismo de fato representou ao proletariado. Dessa forma, aqui se optou por analisar o sistema de Ford a partir de seis de suas características mais expressivas.

A primeira delas coincide com os dois primeiros princípios do taylorismo e consiste na administração do processo produtivo para evitar desperdícios. No entanto, diferentemente de Taylor que se concentrava na gestão dos movimentos que o proletariado realizava e nas ferramentas que ele utilizava, Ford se preocupava mais com a análise dos processos técnicos envolvidos na produção. Seu foco era tornar a mercadoria fabricada ou, em termos fordianos, o serviço prestado, o mais simples e rápido (leia-se barato) possível.

Portanto, o fordismo transitou da administração dos movimentos do proletariado para a gestão do resultado de sua produção. Aliás, de acordo com Ford (2021, p. 19), todo negócio deveria começar “com o artigo. Primeiro devemos descobrir se ele é tão bem-feito quanto deveria ser e se é adequado a sua função. Em seguida, se os materiais são os melhores ou apenas os mais caros. Depois, se sua complexidade e peso podem ser reduzidos”.

Em poucas palavras, Ford pretendia “fabricar com um mínimo de desperdício, tanto de materiais quanto de esforço humano, e depois para distribuir com um mínimo de lucro [...] [pois] isso também gera um custo mínimo e [...] [permite a venda de] um produto em consonância com o poder de compra” (Ford, 2021, p. 23) dos consumidores.

Como o dono da Ford Company não considerava que a padronização fosse um termo adequado para seu sistema, a segunda característica do fordismo é o que se pode chamar de estandardização da produção. Nas próprias palavras de Ford, não bastava “pegar o artigo mais vendido e se concentrar nele. [Em vez disso, era preciso] planejar dia e noite, e provavelmente durante anos, primeiro algo que melhor se adapte ao público e depois o modo como ele deve ser produzido” (Ford, 2021, p. 51).

A estandardização fordista, então, consistia no processo de antecipar aquilo “que o maior número possível de pessoas desejará pagar, ou pode pagar, pelo que temos para vender” (Ford, 2021, p. 145), fornecendo a elas um produto que contemplaria grande parte de seus desejos antes mesmo que eles pudessem ser elaborados de forma racional e consciente pelos(as) consumidores(as)¹⁰⁹.

¹⁰⁹ A megalomania da proposta de estandardização da produção fordista é muito parecida com o quimérico sistema de combate ao crime futurista desenvolvido no filme *Minority Report* (2002), de Steven Spielberg, que era capaz de prever os crimes antes mesmo que as pessoas viessem a executá-los.

A terceira característica do fordismo desdobra-se dos dois princípios anteriormente citados e pode ser entendida como a massificação e homogeneização da produção. Ford pretendia fabricar produtos da maneira mais simples e barata possível, antecipando as necessidades dos consumidores e produzindo sempre em escalas cada vez maiores. Nessas circunstâncias, era impossível escapar da padronização. Aliás, a *Ford Motor Company* (FMC) levou tão a sério a homogeneização da produção que todos os seus esforços foram direcionados “para a produção de um carro – um único modelo” (Ford, 2021, p. 69). Inclusive, quando esse modelo único foi anunciado – que depois seria conhecido como Modelo T –, Ford foi a público divulgar que “qualquer cliente pode ter um carro pintado da cor que quiser, desde que seja preto” (Ford, 2021, p. 73).

Além disso, para o fordismo, a homogeneização e massificação da produção representava um avanço quando comparadas com os antigos métodos de produção artesanal, cuja duração era prolongada, ou seja, poucas peças eram produzidas por dia, e os produtos engendrados jamais eram idênticos. Ao criticar, por exemplo, a produção artesanal de cabos de machado, Ford (2021, p. 76), afirmou que “hoje, você pode comprar um cabo de machado melhor, feito por máquinas, por alguns centavos. E não precisa se preocupar com o equilíbrio. Eles são todos iguais – e todos são perfeitos”.

A quarta característica do sistema fordista é a que mais visivelmente o diferencia do taylorismo, isto é, o desenvolvimento da linha de produção seriada e mediada por esteiras rolantes automáticas. A adoção da esteira rolante na FMC data de 1913 e foi uma ideia adaptação dos sistema já existente nos frigoríficos de carne bovina de Chicago. Assim, por meio da linha de produção, o fordismo foi capaz de posicionar os(as) proletários(as) em locais fixos da produção, evitando que eles andassem pela fábrica e, ao mesmo tempo, organizando-os de forma que realizassem apenas atividades repetitivas, monótonas e simples. Essa forma de gerenciar a produção também permitia que a matéria-prima fosse introduzida no começo da linha e, ao seu final, já era possível encontrar o produto em sua forma cabal. O resultado desse princípio fordista não poderia ser outro senão “a redução da necessidade de reflexão por parte do trabalhador e a redução de seus movimentos ao mínimo” (Ford, 2021, p. 82).

O cinema mudo de Charlie Chaplin representou com incrível precisão, sensibilidade e crítica social a linha de produção fordista no filme *Modern Times* [Tempos modernos] (1936), em especial na cena em que a personagem principal sofre um colapso nervoso após trabalhar apertando parafuso de maneira repetida e quase ininterruptamente em uma linha de produção

no estilo fordista.

A quinta característica do fordismo é a política dos *five dollar day* [cinco dólares por dia]. Diferentemente da maioria das empresas do início do século XX, a FMC, em “12 de janeiro de 1914 [...] [, fixou] o salário mínimo em cinco dólares por dia e o dia útil em oito horas” (Ford, 2021, p. 108). Mas o paladino da empresa de automóveis não fez isso apenas porque era – em seus próprios termos – um bom capitalista, nem muito menos instituiu esse aumento salarial sem condicionantes. Em primeiro lugar, Ford não permitiu o *five dollar day* às mulheres, a não ser que seus maridos estivessem desempregados¹¹⁰ ou que fossem a única fonte de renda de algum parente próximo. Ademais, não recebiam o aumento salarial os homens que eram considerados moralmente desvirtuados (ou seja, os que bebiam ou apostavam em jogos de azar). Os homens solteiros também estavam excluídos, a não ser que tivessem algum familiar próximo cujo sustento dependesse dele.

E como Ford ficava sabendo dos hábitos e da vida pessoal de seus empregados? Ele criou um departamento dentro de sua empresa, o Departamento Social, em que investigadores eram responsáveis por fiscalizar a vida dos(as) proletários(as) da FMC. Vale pontuar que o *five dollar day* não era um ato de caridade, pois se tinha em mente que “o pagamento de altos salários contribui para os baixos custos, porque os homens se tornam constantemente mais eficientes por estarem aliviados de preocupações externas” (Ford, 2021, p. 147).

A sexta e última característica fundamental do sistema de Ford é o treinamento das futuras gerações proletárias. Ford, em 1916, inaugurou a Escola do Comércio Henry Ford, cujo principal objetivo era formar uma força de trabalho apta a trabalhar segundo os princípios da FMC. Tal escola atendia apenas estudantes do sexo masculino, de 12 a 18 anos, e seu modelo de ensino visava mesclar a educação acadêmica com o treinamento para o trabalho industrial. Parte das aulas aconteciam na escola, mas a maior parcela do tempo os estudantes eram treinados dentro da própria empresa de Ford.

O ensino científico/acadêmico era aplicado especificamente de acordo com as necessidades da indústria, por exemplo, em vez de ter matemática, química e física em toda a sua riqueza, abstração e diversidade de aplicabilidades, os estudantes aprendiam a calcular a potência de motores, a dinâmica de processos de galvanização de metais, entre outros conhecimentos caros à produção industrial.

Vale ressaltar que a FMC se desenvolveu como um complexo de indústrias especiali-

¹¹⁰ “Oitenta e duas mulheres foram dispensadas porque os maridos estavam trabalhando” (Ford, 2021, p. 112).

zadas no fornecimento das peças necessárias à produção de seu artigo principal: o automóvel. Além disso, Ford se orgulhava da longa durabilidade de seus produtos. Em suas palavras, “minha ambição é que cada peça, ou outros produtos não consumíveis que produzo, seja tão forte e bem-feita que ninguém precisa comprar uma segunda (Ford, 2021, p. 58).

Por fim, o fordismo, de um modo geral, promoveu a superespecialização da força de trabalho, pois sua linha de produção e a busca por implementações que constantemente visavam baratear o processo produtivo criaram postos de trabalho os quais exigiam pessoas com “habilidade em exatamente uma operação que o homem mais estúpido pode aprender em dois dias” (Ford, 2021, p. 88). Aliás, o paladino da indústria de automóveis acreditava que a maioria do proletariado “quer um emprego em que não precise fazer muito esforço físico – acima de tudo, [...] quer um emprego que não precise pensar” (Ford, 2021, p. 104). Ademais, a busca implacável pela massificação e homogeneização da produção exigia cada vez mais do proletariado um consumo igualmente massificado.

Em relação a isso, Antunes (2020, p. 105) afirma que “Taylor e Ford [...] foram responsáveis pela ampliação e generalização das formas de estranhamento e reificação que marcaram fundo o exercício da subjetividade do trabalho no espaço produtivo, inicialmente fabril e depois para a totalidade dos espaços geradores de valor” durante a maior parte do século XX.

Em síntese, enquanto o taylorismo impulsionou uma individualidade restrita, pobre em autenticidade e autonomia, o fordismo intensificou o processo de reificação do proletariado, ao desenvolver um sistema de trabalho demasiadamente mecanizado, impessoal, frio e racionalizado. Inclusive, Ford não acreditava no

“toque pessoal” profissionalizado ou no “elemento humano”. É tarde demais, hoje em dia, para esse tipo de coisa. [...]

Uma empresa é realmente grande demais para ser humana. Cresce tanto que suplanta a personalidade do homem. Em uma grande empresa, o empregador, assim como o empregado, *está perdido na massa* (Ford, 2021, p. 256-257, grifos nossos).

Ademais, no âmbito da política institucional, vigorou durante boa parte do século XX, o que se pode chamar de política do compromisso em meio a qual tanto o taylorismo quanto o fordismo venderam “a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado” (Antunes, 2009, p. 40).

Isso se mostra evidente nas obras de Taylor (2020) e Ford (2021), sobretudo quando

atacam o socialismo e tentam convencer o proletariado de que os interesses entre empregador e empregado são, em vez de immanentemente antagônicos, confluentes. Nesse sentido, se tornou bastante conveniente ao capital a alternância do poder político institucional entre social-democracia e partidos conservadores burgueses, pois ambos procuravam jogar uma pá de cal na luta de classes, persuadindo o proletariado a substituir seu projeto societário socialista pelos benefícios pontuais do *Welfare State* [estado de bem-estar social] (Antunes, 2009).

Todavia, é sempre válido lembrar que tal política “tinha como sustentação a enorme exploração do trabalho realizada nos países do chamado Terceiro Mundo, que estavam totalmente excluídos desse ‘compromisso’ social-democrata” (Antunes, 2009, p. 40).

Nesse sentido, para o proletariado de um modo geral, o século XX, apesar da Revolução Russa de 1917¹¹¹, se constituiu como um período de ofensiva do modo de produção capitalista e dos sistemas burgueses de controle do trabalho que, cada um à sua maneira, visavam expropriar os saberes-fazeres proletários, ao mesmo tempo que intensificavam as formas de exploração do mais-valor a níveis que nem mesmo Marx poderia imaginar no século XIX. A massificação, a reificação e a subsunção do proletariado à linha de produção seriada e automática se impuseram à ordem do dia.

O proletariado industrial foi o laboratório em que tanto o taylorismo quanto o fordismo experimentaram seus princípios de controle e administração do trabalho, no entanto, ambos os sistemas expandem seus domínios para além do trabalho fabril (que inclui a docência em escolas privadas) e chegam, sobretudo, a determinar também o modo de ser do proletariado improdutivo dos serviços públicos, inclusive, na docência. Por isso, se faz necessário concentrar a análise agora na proletarização do trabalho docente na era do automóvel.

4.3 As condições da proletarização docente no século XX

Desde a era da Grande Indústria, docência e proletarização se tornaram indissociáveis. Entretanto, o trabalho docente precede, e muito, as formas históricas concretas de trabalho que se desenvolveram no modo de produção capitalista. Já a proletarização, em contraponto, é um processo que surgiu apenas no crepúsculo do capitalismo, ou seja, entre finais do século XVIII e começo do século XIX.

¹¹¹ Vale destacar que, a fim de impulsionar o crescimento econômico da União Soviética, foram aplicadas técnicas tayloristas para organizar a produção industrial o que, a longo prazo, contribuiu para a precarização do trabalho do proletariado soviético.

Ainda assim, a docência, tal como as demais formas históricas concretas de trabalho que antecederam ao capitalismo, foi tragada pelo implacável vórtice da proletarização. Contudo, isso não implicou que a tecnologia, a ciência e os métodos de controle do trabalho, que fundamentaram a proletarização na era da Grande Indústria, tenham determinado exatamente da mesma maneira o modo de ser das diferentes formas históricas concretas de proletários(as).

Na realidade, a proletarização docente, caracterizada pela simplificação do trabalho didático e aviltamento dos conteúdos ensinados, quando comparada com a proletarização dos operários industriais, mostrou-se demasiado antiquada. Nas palavras de Alves (2005, p. 163), a docência, após a Revolução Industrial, amparou-se em “uma concepção retrógrada de trabalho didático, pois [estava] atada a uma forma historicamente anacrônica, construída para a época dominada pelas manufaturas e já superada pela máquina moderna”.

Além disso, o caráter atrasado da proletarização docente no século XIX perdurou e exacerbou-se durante o século XX, época na qual alvoreceu o movimento da “escola nova [que] procurou cumprir, finalmente, a promessa burguesa de universalizar a educação” (Alves, 2005, p. 157). Embora se tratasse de um movimento educacional que reivindicava para si o baluarte da inovação, sua proposta para universalizar a educação pública ancorou-se em uma medida demasiado tradicional: a utilização de manuais didáticos. E, tal como sublinha Alves (2005, p. 161), “os manuais didáticos que se universalizaram com o escolanovismo [...] em nada se diferenciava quanto à concepção daqueles criados e alardeados por Comenius”.

Portanto, é legítimo lembrar que a defesa da introdução dos manuais didáticos na docência foi uma das principais reivindicações da *Didática Magna*, de Comênio, como uma forma “de erigir uma *arte* cuja organização deveria equipará-la à da manufatura [...] [, uma vez que geravam o] barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos de instrução [...] [, tornado] viável, portanto, a universalização da educação” (Alves, 2005, p. 161). Contudo, a proposta de Comênio estava em perfeita sintonia com as necessidades históricas de sua época, quando o trabalho artesanal já estava sendo subsumido pelo trabalho manufatureiro. Em contrapartida, a preponderância dos livros didáticos no século XX, embora cronologicamente estivesse atrasada – diga-se de passagem em, pelo menos, quatro séculos –, mesmo assim, se mostrava a forma mais eficaz de rebaixamento dos gastos com a força de trabalho docente e, portanto, uma tática economicamente viável para consolidar a universalização da educação que estava em vias de se materializar tão somente durante a era do automóvel.

De qualquer modo, foi no século XX que a docência, sobretudo a realizada nas escolas públicas, mais se expandiu. Frente a tal paradoxo é digno indagar: como isso foi possível? A resposta para esse questionamento se encontra na forma assumida pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista na era do automóvel, isto é, o imperialismo, tal como teorizou Vladímir Ilitch Ulianov (1870-1924), mais conhecido como Lênin.

Em *Imperialismo, estágio superior do capitalismo* (1916), Lênin (2021, p. 114) apresenta uma definição de imperialismo constituída por cinco traços fundamentais:

1) a concentração da produção e do capital elevada a um patamar tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capital, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire um significado particularmente importante; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que dividem o mundo entre si, e 5) o término da partilha territorial do mundo entre as grandes potências capitalistas. O imperialismo é o capitalismo no estágio de desenvolvimento em que se formou a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capital, deu-se início à partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a Terra entre os grandes países capitalistas.

Posto isso, é possível afirmar que a principal característica do imperialismo é “o papel *facilitador* desempenhado pelo Estado em apoio às gigantescas corporações transnacionais [...] [e] a realização da *expansão imperialista monopolista a qualquer custo* diretamente promovida pelo Estado” (Mészáros, 2021, 243).

Nesse sentido, Rosa Luxemburgo percebeu a tendência cada vez mais evidente de o sistema sociometabólico do capital só conseguir manter sua autorreprodução a partir da administração e controle ativo do Estado, antecipando a crítica da falta de fundamento da defesa do Estado mínimo¹¹².

Em *A acumulação do capital* (1913), Luxemburgo expõe como o Estado, durante a fase imperialista monopolista do capitalismo, assume a função de fomentar tanto direta quanto indiretamente a produção de mais-valor por meio da arrecadação de impostos do proletariado. Por um lado, o Estado colabora indiretamente no processo de produção de mais-valor, pois desonera o capitalista de aplicar parte do mais-valor que extrai da força de trabalho proletária no sustento do Estado e de seus funcionários, os quais precisam trabalhar como ferramentas de manutenção da sociedade de classes. Nas próprias palavras de Luxemburgo (1970, 400-

¹¹² A noção de estado mínimo é uma noção libertarista, para a qual o Estado devia ter funções mínimas de proteção de fronteiras e da propriedade privada, sem intervenções maiores na economia.

401),

suponhamos por um instante que todo o dinheiro, extorquido dos trabalhadores sob a forma de impostos indiretos¹¹³ e que representa uma diminuição no seu consumo, é empregado no pagamento dos funcionários do Estado e no abastecimento das forças armadas. Nesse caso, [...] se a classe operária não suportasse, em sua maior parte, os custos da manutenção dos funcionários do Estado e do exército, teriam os capitalistas que suportá-los em sua totalidade. Teriam que destinar uma parte da mais-valia correspondente à manutenção desses órgãos da dominação de classe fazendo isso à custa [...] da parte da mais-valia destinada à capitalização.

Além disso, o Estado também colabora diretamente com a produção de mais-valor quando as arrecadações de impostos produzem um novo mercado. É exatamente isso que acontece com os impostos destinados às forças armadas. Para entender essa questão, antes de qualquer coisa, é preciso ter em mente que toda “transferência de uma parte do poder de compra da classe operária para o Estado significa que a participação da classe operária no consumo dos bens de primeira necessidade decresceu na mesma proporção” (Luxemburgo, 1970, p. 402). No entanto, quando tal valor decrescido do valor pago à manutenção da força de trabalho é aplicado em militarismo, ou seja, nos empreendimentos do complexo industrial militar, “irrompe a circulação do capital, separa-se dele e aparece em poder do Estado como novo poder de compra. De qualquer modo, criado a partir do nada, atua exatamente como um novo mercado” (Luxemburgo, 1970, p. 405). Em síntese,

praticamente, sobre a base do sistema de impostos indiretos, o militarismo desempenha estas duas funções: assegura, às custas das condições normais de vida da classe operária, tanto a manutenção do órgão de dominação capitalista – o exército permanente – como a criação de um magnífico campo de acumulação do capital. [...] É o próprio capital que controla esse movimento automático e rítmico da produção para o militarismo, graças ao aparelho legislativo parlamentar e à imprensa que se encarrega de criar a chamada opinião pública. Isso porque esse campo específico da acumulação capitalista parece, a princípio, ser de uma capacidade ilimitada de expansão. Enquanto qualquer outra ampliação do mercado e da base de operação do capital depende, em grande parte, de elementos históricos, sociais, políticos, que se encontram fora da influência do capital, a produção para o militarismo constitui uma esfera cuja ampliação sucessiva parece encontrar-se ligada à produção do capital (Luxemburgo, 1970, p. 409-410).

A docência nas escolas públicas, durante o XX, também não conseguiu escapar da influência do capitalismo imperialista e monopolista. Diferentemente, contudo, do complexo in-

¹¹³ Impostos indiretos são aqueles que não são extraídos diretamente do contribuinte pelo governo, como o imposto de renda e o impostos sobre propriedade. Os impostos indiretos são aplicados durante o consumo de bens e serviços.

dustrial militar, que atua diretamente no processo de autorreprodução do capital, o trabalho docente nas instituições públicas relaciona-se indiretamente com a produção do mais-valor.

Segundo Alves (2005, p. 184), “a escola pública [...] tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; [e também] tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais da sociedade capitalista em sua fase monopolista”.

Nesse sentido, apesar de ser “retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, [...] [a escola,] [...] do ponto de vista material, [...] permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas” (Alves, 2005, p. 184).

Apesar desse caráter atrasado da docência, os sistemas de controle do trabalho que surgiram na virada do século XIX para o XX, com intuito de aprimorar o processo de extração de mais-valor, também se impuseram à organização do trabalho docente. Por exemplo, o taylorismo e o fordismo, segundo Antunes e Pinto (2017, p. 78), buscaram “reduzir toda a atividade de trabalho a ‘tarefas’ rotinizadoras e, com isso, [...] [lograram] rebaixar o valor da força de trabalho em geral – muito embora Taylor e mesmo Ford jamais abrissem mão de um quadro qualificado de gerentes”.

Aliás, esse processo de redução dos custos da força de trabalho, potencializados pelos princípios de administração taylorianos ou fordianos, não se incompatibilizavam com a tendência à exacerbação do barateamento e da simplificação do trabalho docente, em curso no século XX, porém já iniciados no final do século XIX pela introdução do manual didático na docência.

Ademais, os sistemas de Taylor e de Ford promoveram

uma qualificação com base em uma especialização limitadora e profundamente empobrecedora, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas do trabalho. [...] Uma qualificação de tipo parcelar, fragmentada [...] [e] baseado [no incentivo a criação de] escolas técnicas [...] cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado (Antunes; Pinto, 2017, p. 78).

Para ajustar os(as) estudantes às demandas comportamentais, ideológicas e técnicas exigidas pelo taylorismo e pelo fordismo, a escola precisava promover a ruptura “entre conceito, teoria e reflexão (o *trabalho intelectual*), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (o *trabalho manual*), de outro [...] [, enaltecendo] muito mais a prática, a aplicação e a

experimentação *em detrimento* do conceito, da teoria e da reflexão” (Antunes; Pinto, 2017, p. 79).

Assim, desenvolveu-se uma “primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, que caracterizaram a educação profissional de caráter operacional, na acumulação rígida” (Kuenzer, 2007, p. 1157).

Dessa forma, invertendo, mas sem prejuízo de sentido, o que Marx já havia ressaltado nos seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, não seria possível que no ato da produção do conhecimento os estudantes interiorizassem os princípios taylorianos e fordianos sem que a próprio trabalho docente já não tivesse sido obrigado a se organizar a partir de tais princípios.

Portanto, as exigências educacionais impostas às escolas pelos sistemas de controle do trabalho no século XX, também foram igualmente exigidas ao próprio trabalho docente. Como ressalta o professor Maurício Tragtenberg (1929-1998), “o processo de produção da mercadoria escolar em nada difere da produção de bens não-simbólicos, como automóveis, aviões ou máquinas de lavar roupa” (Tragtenberg, 1980, p. 55). Assim,

o taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes das disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho (Tragtenberg, 1980, p. 56).

Contudo, o proletariado do século XX não incorporou os princípios dos sistemas de controle do trabalho sem resistência.

4.4 resistência aos sistemas de controle do trabalho na era do automóvel

O proletariado massificado do século do automóvel não assistiu ao avanço do taylorismo e do fordismo bestializado, em vez disso, revoltou-se e resistiu. O marco da revolta foi a década de 1960. Contraditoriamente, o taylorismo e o fordismo procuravam cada vez mais apartar o proletariado dos espaços decisórios da organização do processo produtivo, no entanto, como já foi discutido, o proletariado e seus saberes-fazeres são elementos centrais da produção capitalista.

Durante as primeiras décadas do século XX essa contradição foi mantida sob controle pelo taylorismo e pelo fordismo, sobretudo, com auxílio da política social-democrata do compromisso, materializada no assim chamado Estado de bem-estar social. Em síntese, tal forma

de Estado visava atuar diretamente na produção capitalista e atenuar a luta de classes entre burguesia e proletariado.

Nessa forma de Estado, os fundos públicos eram aplicados na

acumulação do capital. Com esse fim, passaram a ser atribuídos recursos para a ciência e a tecnologia. Criaram-se subsídios para a produção; foram gerados mecanismos para assegurar a competitividade dos produtos exportados; estabeleceram-se juros subsidiados para setores prioritários da economia, em especial os de ponta; desenvolveu-se um suporte ao mercado de capitais, com o concurso de bancos ou fundos estatais, através do *open market*; a dívida pública passou a ser utilizada como um meio de valorização do capital etc. (Alves, 2005, p. 180).

Contudo, de acordo com Bihr (1998), o proletariado-massa taylorista e/ou fordista cansou de ter de se sacrificar em troca da simples melhora no seu poder de compra e passou a resistir ao controle exercido sobre seu trabalho de diferentes formas, desde modos mais individuais como a recusa e o retardamento de seu trabalho até formas mais coletivas, por exemplo, greves gerais, greves parciais, diminuição massiva da intensidade da produção, entre outras.

O grande objetivo de sua revolta era a retomada do controle sobre o processo produtivo e a conquista de autonomia no trabalho. Em poucas palavras, era almejado desenvolver o que Ricardo Antunes denominou como sentido autêntico do trabalho. Nessas circunstâncias, a política do compromisso social-democrata também pouco a pouco perdeu sua consistência.

A partir de 1970, então, o desgaste tanto das tentativas de controle e racionalização do trabalho tayloristas e fordistas, quanto a política do compromisso social-democrata colapsaram de vez, e o mundo passou a experimentar uma nova modalidade de ruína econômica, a saber: a crise estrutural do capital (Mészáros, 2011, 2013, 2020 e 2021). Entretanto, a revolta do proletariado massificado não foi capaz de se expandir para além do âmbito industrial e nem se articular com o que Bihr (1998) denominou como “novos movimentos sociais”, ou seja, não conseguiu se somar com aqueles(as) que lutam contra as opressões geradas e/ou potencializadas pelo modo de produção capitalista, tais como: o ambientalismo; o feminismo; os movimentos negro, indígenas, LGBTQIA+, bem como as lutas rurais e urbanas; entre outros.

Dessa forma, o sistema sociometabólico do capital elaborou sua própria resposta à crise estrutural do capital a partir de diferentes estratégias de reestruturação produtiva, das quais se sobressaiu o toyotismo.

Em resumo, este capítulo se preocupou em levar a cabo uma síntese dos princípios do taylorismo e do fordismo, os principais sistemas de controle do trabalho que preponderaram

na virada do século XIX para o XX, ditando o modo de ser da classe proletária até meados da década de 1970. Este capítulo também procurou demonstrar como o trabalho docente não escapou de ser tragado pelo vórtice proletarizante dos sistemas taylorista e fordista.

Nesse sentido, apesar das diferenças formais que se manifestam entre o trabalho industrial e o trabalho docente, as regras e princípios que ditavam o como, o quando e o de que forma trabalhar no âmbito do trabalho fabril foram, guardando as devidas proporções, incorporados ao processo de proletarização docente. Em outras palavras, pode-se elencar três principais efeitos do taylorismo e do fordismo na proletarização do trabalho docente durante a era do automóvel. O primeiro efeito do taylorismo e do fordismo na docência foi a exigência da separação entre a concepção e a execução durante o processo de trabalho, materializada na segregação entre gestão escolar e professores(as). O segundo foi a especialização e simplificação do trabalho docente, manifesta na introdução dos manuais didáticos no trabalho docente. E, por fim, o terceiro foi a divisão do ensino em disciplinas estanques e cada vez mais orientadas pelo conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico.

No entanto, o limite do desenvolvimento do taylorismo e do fordismo foram os anos da década de 1960, quando se desenvolveu a crise estrutural do capital (Mészáros, 2011, 2013, 2020 e 2021). Além disso, também os sistemas taylorista e fordista sofrem resistência coletiva e organizada da classe proletária. Apesar disso, essa resistência não conseguiu culminar na superação do sistema sociometabólico do capital e, portanto, diferentes alternativas de reestruturação produtiva capital surgiram para manter as premissas autorreprodutivas do capital, dentre as quais o toyotismo se sobressaiu impondo novas demandas ao mundo do trabalho.

Assim, novamente o trabalho docente veio a ser vítima do vórtice da proletarização, só que agora foi succionado pelo sistema de controle do trabalho toyotista, embora alguns elementos do taylorismo e do fordismo continuaram existindo em diversas empresas e instituições públicas. Tais questões logo mais serão analisadas com mais atenção.

5 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL E A PROLETARIZAÇÃO DO-CENTE NAS TRÊS ÚLTIMAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

5.1 O problema da crise estrutural do capital

Desde a virada do século XIX para o XX até a década de 1970 o trabalho docente acabou arrastado pelo vórtice da proletarização, orientada pelo taylorismo e pelo fordismo. No entanto, isso começou a mudar quando uma nova modalidade de crise econômica começava a apresentar indícios de seu surgimento já em 1968.

Quando se discute o problema da crise econômica atual o senso comum quase que imediatamente imagina o cenário apocalíptico do colapso financeiro-imobiliário estadunidense de 2008 e suas implicações mundiais. No entanto, já entre 1967 e 1968, enquanto analisava a categoria dialética em Lukács, Mészáros havia brevemente mencionado que os países capitalistas vivenciavam uma nova modalidade de colapso econômico a partir do qual era possível desencadear novas possibilidades para a construção coletiva do socialismo.

Em suas palavras, “a profunda crise estrutural dos países capitalistas mais avançados [...] suscita de maneira radicalmente diferente a questão do socialismo” (Mészáros, 2013, p. 68). Posteriormente, a crise estrutural do capital se tornou um problema central no pensamento do filósofo húngaro, sendo analisada, por exemplo, n’ *A teoria da alienação em Marx*, na palestra que ministrou em 1971 na Escola de Ciência Política e Econômica de Londres intitulada *A necessidade do controle social* e na sua *magnum opus*, publicada em 1995.

Ademais, em finais de outubro de 2008, quando os efeitos devastadores da crise estrutural já se manifestavam visivelmente nos Estados Unidos, Mészáros afirmou:

poucos meses antes do histórico Maio de 1968 francês [...] Ao contrário da perspectiva então prevalecente do “capitalismo organizado”, que supostamente teria superado com êxito o estágio “da crise do capitalismo” [...] insisti no fato de que a grande crise econômica mundial de 1929-1933 se parece com “uma festa no salão de chá do vigário” em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando (Mészáros, 2020, s. p.).

A fim de entender o que é a crise estrutural do capital, é preciso perceber que ela não se realiza na forma de “grandes tempestades a intervalos razoavelmente distantes, mas [em] precipitações de frequência e intensidade crescentes por todos os lugares [...] [como] um *continuum depressivo*, que exibe as características de uma crise *cumulativa*, *endêmica*, mais ou menos *permanente e crônica*” (Mészáros, 2011, p. 697).

Portanto, uma crise estrutural ou fundamental se diferencia das assim chamadas crises

cíclicas ou conjunturais, como as analisadas por Marx e Engels no decorrer do século XIX. As crises cíclicas, por sua vez, “se desdobram e são mais ou menos resolvidas com êxito dentro do quadro de referência estabelecido, ao passo que a crise fundamental afeta integralmente o próprio quadro de referência” (Mészáros, 2021, p. 124). Além disso, as crises cíclicas geralmente são bastante severas, daí o porquê de Marx e Engels as compararem com tempestades ou dilúvios, enquanto o comportamento da crise estrutural se parece muito mais com uma chuva persistente. Contudo, as chuvas persistentes podem produzir estragos dramáticos análogos aos gerados pelas tempestades, pois sua longa duração prejudica a permeabilidade do solo, causando inundações e deslizamentos de terra.

Apesar disso, Mészáros (2021) afirma que a ausência de uma manifestação imediatamente irruptiva dos distúrbios socioeconômicos causados pela crise estrutural não significa que o modo de produção capitalista tenha conseguido dar conta de suas contradições imanentes, ou que a classe proletária tenha deixado de se organizar para lutar pela superação das crises econômicas contemporâneas e, sobretudo, pela supressão do modo de produção que as assenta. Muito pelo contrário, esse tipo de crise escancara os limites que o capital esbarra em sua tentativa de se autorreproduzir e, ao mesmo tempo, evidencia o fato de a continuidade da reprodução obsessiva de capital oferecer sérios riscos à manutenção da vida humana na Terra¹¹⁴ (Mészáros, 2021).

Em resumo, a crise estrutural do capital, diferentemente das crises cíclicas, se expressa da seguinte maneira:

1. Seu *caráter é universal*, em vez de estar restrita a uma esfera particular (por exemplo, a financeira ou a comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção [...])

¹¹⁴ O movimento de reprodução do sistema sociometabólico do capital assemelha-se a maldição da fome insaciável imposta à Erisícton pela deusa Ceres. Erisícton de Tessália, região central da Grécia Antiga, ficou conhecido na mitologia romana como aquele que não respeitava os deuses. Em um dado momento de sua vida ele entrou em um bosque sagrado de Ceres (análoga a Deméter na mitologia grega) e profanou um de seus carvalhos sagrados. Não contente com tal afronta aos deuses, ainda chacinou um de seus servos que não só se recusou a ajudá-lo a cortar o carvalho sagrado, como também tentou impedi-lo. Após o acontecimento, as dríades, ou seja, ninfas (espíritos femininos cujo corpo reflete características de algum ser da natureza) ligadas a carvalhos, imploraram à Ceres para que ela punisse Erisícton. A deusa, então, pediu a Fome – entidade amedrontadora cujo semblante e corpo impressionam em secura, palidez e fragilidade – que punisse Erisícton pelo seu sacrilégio. A Fome, então, invadiu a casa de Erisícton, contaminando-o com a inanição. Ao acordar, Erisícton começou a sentir uma fome insaciável e passou a consumir desesperadamente todo tipo de alimento. Chega até mesmo a obliterar sua fortuna para saciar sua fome, mas “quando mais se lhe dá, mais pede, / [...] assim a boca do ímpio Erisícton recebe e, ao mesmo tempo, / reclama tudo que seja alimento” (Ovídio, 2017, p. 470-471). Restando-lhe apenas sua filha, ele a vende para poder continuar se alimentando. Enfim, quando não lhe restava mais nada “Erisícton começou a arrancar com ferozes dentadas os próprios membros e, infeliz, alimentava o corpo à medida que o reduzia” (Ovídio, 2017, p. 473).

2. Seu *alcance* é verdadeiramente *global* [...] em vez de restrito a um conjunto particular de países [...]
3. Sua *escala de tempo* é *extensa*, contínua – se preferir: permanente –, em vez de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
4. Em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar pode ser chamado de progressivo, desde que acrescentemos a ressalva de que não se pode excluir nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas no que concerne ao futuro (Mészáros, 2021, p. 125).

Enfim, é preciso destacar que o atual quadro crítico em que se encontra o capitalismo não se restringe a uma dimensão específica da realidade social, “mas trata-se de uma crise estrutural geral das instituições capitalistas de controle social na sua totalidade” (Mészáros, 2011, p. 1001).

Ademais, a forma por meio da qual a sociedade burguesa tem resolvido suas crises econômicas não é nada original, pois desde o século XIX vem optando pela “destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; [...] conquista de novos mercados e [...] exploração mais intensa dos antigos” (Marx; Engels, 2010b, p. 45).

No entanto, agora o modo de produção capitalista “foi privado da sanção máxima de que dispunha: a guerra total contra seus inimigos reais ou potenciais. Já não é possível exportar a violência interna na escala maciça requerida” (Mészáros, 2011, p. 1002). Nessas circunstâncias, o capital “não tem alternativa a não ser deixar que sua própria força de trabalho local sofra as graves consequências da deterioração da taxa de lucro” (Mészáros, 2011, p. 1006). Sendo assim, hoje os sujeitos sociais contemporâneos estão vivendo o momento final da maldição de Erisícton, quando a única medida para manutenção da expansão do capital é a autofagia.

Em meio à crise estrutural do capital surgiram apenas duas alternativas para enfrentá-la: i) superá-la de forma radical, massiva e coletiva por meio de uma revolução organizada pela classe-que-vive-do-trabalho ou ii) salvaguardar o processo de expansão do capital, ainda que isso arrisque exterminar a própria sobrevivência da espécie humana na Terra, terceirizando os custos disso à classe proletária.

Uma resposta radical ao enfrentamento da crise estrutural não aconteceu, pois, antes do surgimento dessa nova modalidade de crise no final de 1968, as manifestações, greves e demais lutas sociais realizadas pelo proletariado industrial não conseguiram se unificar com os movimentos sociais que surgiam na década de 1960, lutando por direitos civis, igualdade étnico-racial, igualdade de gênero, entre outras reivindicações que poderiam andar de mãos dadas com a luta contra a exploração de classes vigente no sistema sociometabólico do capi-

tal. A revolta e a indignação tiveram de dividir espaço com a fragmentação de interesses que guiaram (e ainda hoje guiam) as expressões da luta de classes supracitadas.

Essa fragmentação pode ser compreendida como uma das principais causas para que a crise estrutural não ter desencadeado um processo revolucionário do sistema sociometabólico do capital, mas, em vez disso, acabou experimentando os resultados devastadores que a reestruturação produtiva tem imposto às pessoas que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver.

Além disso, insistência da social-democracia em apostar na deletéria política do compromisso entre capital e trabalho, também jogou uma pá de cal em uma alternativa radical à crise estrutural do capital.

Com intuito de lidar com a crise estrutural sem recorrer a estratégias radicais, foram desenvolvidos diferentes processos de reestruturação produtiva do capital, dentre os quais se destacou o sistema de controle do trabalho toyotista, mediante sua eficaz capacidade de disseminação global e de seu impressionante poder de cooptação ideológica da classe proletária.

Desse modo, é necessário analisar o *Toyota Seisan Hō* ou o Sistema Toyota de Produção (STP), criado por Taiichi Ohno (1912-1990)¹¹⁵, que determinou o modo de ser do proletariado industrial nas três décadas finais do século XX e, guardando as devidas proporções, também determinou a dinâmica do trabalho docente naquela época.

5.2 Toyotismo e a intensificação da exploração do trabalho

A *Toyota Motor Corporation* (TMC) foi fundada por Toyoda Kiichiro (1894-1952) em 1937 como uma empresa subsidiária da *Toyota Industries Corporation* (TICorp), empresa de seu pai Toyoda Sakichi (1867-1930). No entanto, o STP foi sistematizado apenas em 1945, pelo engenheiro Taiichi Ohno, como resposta ao contexto de reconstrução econômica de um Japão devastado pela Segunda Guerra Mundial, cujo crescimento econômico se mostrava demasiado vagaroso.

Segundo Ohno (1997), apesar de ter surgido em 1945, o STP apenas se expandiu para as demais indústrias japonesas em 1973, quando a crise do petróleo estagnou, de uma vez por todas, a economia do Japão, que até então seguia à risca a cartilha da produção em massa for-

¹¹⁵ Nascido em Dairen, China, Ohno se formou em engenharia mecânica na *Nagoya Technical High School* e, em 1932, foi contratado pela *Toyota Spinning and Weaving*. Onze anos depois foi transferido para a *Toyota Motor Corporation* (TMC). Em 1954 foi promovido a gerente; dez anos depois a diretor-gerente; dezesseis anos depois a gerente sênior e, finalmente, se tornou vice-presidente executivo em 1975, três anos antes de se aposentar.

disto. Em suas palavras, “a base do Sistema Toyota de Produção é a absoluta eliminação do desperdício. [E] os dois pilares necessários à [sua] sustentação [...] são: [o] *just-in-time*¹¹⁶ e [a] *Autonomação*, ou automação com um toque humano¹¹⁷” (Ohno, 1997, p. 3) ou, como era conhecido entre os japoneses, *jidoka*.

No entanto, esses sustentáculos da STP só funcionavam, porque mais dois processos os auxiliavam: a administração visual do trabalho e a captura dos saberes-fazeres proletários para sua transferência à maquinaria “inteligente”. Assim, pode-se afirmar que o toyotismo tem, ao menos, quatro princípios. Ademais, cada um deles é reciprocamente determinado pelos outros, de modo que não atuam isoladamente.

Vale lembrar, antes de prosseguir, que todos os três sistemas clássicos de controle do trabalho (taylorismo, fordismo e toyotismo) visavam reduzir ou quiçá eliminar por completo o que consideravam ser desperdícios produtivos, embora cada um desses sistemas tenha uma concepção própria do que seria desperdício. Enquanto o taylorismo e o fordismo diminuía crescentemente os custos produtivos a partir da produção em massa atrelada ao estímulo do consumo massivo, a Toyota, por sua vez, desenvolveu um fluxo produtivo cujas “partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento em que são necessários e somente na quantidade necessária” (Ohno, 1997, p. 3).

O primeiro princípio do STP é a produção *Just-In-Time* (JIT) que se desenvolve como o extremo oposto da produção em massa taylorista-fordista. Evidentemente, o JIT é um estado ideal da produção, pois na concretude do mundo do trabalho há sempre “uma falha na previsão, um erro no preenchimento de formulários, produtos defeituosos e refeitos, problemas com o equipamento” (Ohno, 1997, p. 4) etc. Por isso, o JIT só se torna operacional quando a produção está devidamente equipada pelo segundo princípio do toyotismo, ou seja, a *jidoka* – implementação criada por Toyoda Sakichi quando acoplou em suas máquinas de fiar um equipamento de parada automática sempre que os fios arrebentassem (Ohno, 1997).

O segundo princípio do toyotismo é a *jidoka* que, por sua vez, tinha dois principais objetivos, primeiro, diminuir do desperdício ocasionado por produtos defeituosos ou pelo mal funcionamento da maquinaria e, segundo, distinguir as condições produtivas típicas das atípicas. A autonomação também se amparava em sistemas *poka yoke* (a prova de falhas), ou seja,

¹¹⁶ A expressão *just in time* deriva de uma mescla de palavras em inglês com a forma própria de pensar japonesa. Uma tradução desse termo mais próxima do inglês seria *exactly on time*.

¹¹⁷ O termo japonês referente ao neologismo “autonomação” ou a “automação com toque humano” é *jidoka* (自動化), que surge da junção das palavras automático (自動) e autônomo (自動), ambas pronunciadas “*jido*” no Japão. Ademais, o caractere 人 significa “pessoa”, demarcando o elemento humano do *jidoka*.

equipamentos e práticas de trabalho que tanto visavam evitar erros durante a produção, quanto, caso eles acontecessem, estimulavam que fossem sistematicamente reportados à supervisão para impedir sua reincidência. Além disso, “uma máquina automatizada com um toque humano é aquela que está acoplada a um dispositivo de parada automática” (Ohno, 1997, p. 6), pois tal mecanismo permite a parada manual da produção sempre que algum problema fosse constatado pelo proletariado.

Produzindo dentro de um contexto de crescimento econômico limitado, a TMC concebia a produção em massa como promotora de desperdício, uma vez que contratava inúmeros(as) proletários(as) e acumulava estoques de materiais e mercadorias sem necessidade. No entanto, não se pode perder de vista que, sempre de acordo com Ohno (1997, p. 6), a “‘eficiência,’ na indústria moderna [...] significa redução de custos [...] [e,] para obter isso, temos que começar a produzir apenas aquilo que necessitamos usando um mínimo de mão de obra” (Ohno, 1997, p. 16).

Portanto, o JIT e a *jidoka* toyotistas se adequavam à lógica do problema do desemprego estrutural. Ademais, “reduzir o número de operários quer dizer que uma linha de produção ou uma máquina pode ser operada por um, dois ou qualquer número de operários. [...] [refutando a tese fordista de um] número fixo de operários para uma máquina” (Ohno, 1997, p. 102). Nesse sentido, tanto o JIT quanto a *jidoka* reestruturaram não somente a forma da linha de produção de molde classicamente fordista, mas, acima de tudo, modificaram a relação que o proletariado estabelecia com maquinaria durante boa parte do século XX.

Como foi discutido no capítulo anterior, a linha de produção automática fordista funcionava de forma que toda matéria-prima nela introduzida pudesse ser transformada, ao final do processo produtivo, em uma mercadoria acabada e pronta para o consumo. Em contrapartida, a Toyota, desde 1947, organizava “as máquinas em linhas paralelas ou em forma de L de forma a fazer com que um trabalhador operasse três ou quatro máquinas ao longo da rota de processamento” (Ohno, 1997, p. 10).

Além disso, em vez de produzir em massa, a TMC sempre fabricava uma mercadoria de cada vez. Cada automóvel produzido também se tornava um exemplar quase único, pois respeitava as diferentes demandas advindas do mercado. Aliás, um mesmo modelo de carro dificilmente era produzido de forma idêntica, uma vez que os(as) consumidores(as) sempre podiam personalizar seu automóvel por meio da escolha dentre uma grande variedade de acessórios customizáveis. Dessa forma, o(a) operário(a) superespecializado(a) fordista sai de cena

e em seu lugar entra o proletariado multifuncional ou polivalente.

Tanto o *just-in-time* quanto a *jidoka* são o que Ohno (1997) denominou como *métodos de produção*. No entanto, para que eles pudessem ser postos em prática na TMC foi preciso articulá-los com os assim chamados *métodos administrativos*. Desse modo, surge o terceiro princípio do toyotismo: o controle visual do trabalho.

Existem diferentes formas de controle visual do trabalho, tais como sirenes sinalizadoras, letreiros eletrônicos, fichas de trabalho (muito comuns no taylorismo), entre outras. No entanto, foi o *kanban* que se tornou a ferramenta por excelência para se atingir a produção *just-in-time* toyotista (Ohno, 1997).

Kanban, em tradução livre, significa placa sinalizadora e a “forma [com que] mais frequentemente [tem sido] usada é um pedaço de papel dentro de um envelope de vinil retangular” (Ohno, 1997, p. 24).

Por padrão, a informação contida nos *kanbans* “pode ser dividida em três categorias: informação de coleta, informação de transferência e informação de produção” (Ohno, 1997, p. 24). Ademais, as informações distribuem-se no *kanban* tanto vertical quanto horizontalmente.

Na Figura 1 pode-se observar um *kanban* de solicitação de peças utilizado na TMC em que 21 (vinte e um) representa a quantidade de peças que se está solicitando, 50 (cinquenta) consiste no número do portão de recebimento das peças na empresa, 10:30 é o horário que tais peças precisam ser entregues na área de estocagem A e as peças solicitadas são da linha de pressão do radiador.

Figura 1: Kanban antigamente utilizado na *Toyota Motor Corporation*.

Hora da Entrega 10:30	Área de Estocagem A 1 - 1		Fábrica Central da Toyota Motors
 Fundição Ohashi Prateleira nº 1 - Embaixo	Número do Item 53018-60011	Identificação	Montagem nº 2
	Nome do Item Linha de pressão do radiador	Usado em FJ Carro tipo (I)	
	21	Tipo de caixa Especial	
	Capacidade da caixa 30		
Kanban de pedido de peças			
			50

Fonte: OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 1997. p. 24.

Vê-se como o *kanban* consegue delimitar exatamente tudo aquilo que deve ser feito no

processo ao qual ele está sendo endereçado. Antes do sistema *kanban*, segundo Ohno (1997, p. 12), “montanhas de peças [...] podiam se amontoar nos processos finais. Nesse ponto, os trabalhadores gastavam seu tempo procurando espaço para estocagem e catando peças, em vez de fazer progresso na parte mais importante do seu trabalho – a produção”.

Além disso, os *kanbans* percorrem a linha de produção em sentido contrário ao fluxo produtivo, de forma a transitar de “um processo final [...] para um processo inicial [, garantindo que sejam retiradas] [...] apenas [as peças necessárias n]o número [que são] [...] necessárias, quando elas são necessárias” (Ohno, 1997, p. 5).

Suponha-se que a linha de produção da Toyota se resuma a três processos subsequentes: I) montagem do motor; II) acoplagem do motor no chassi e III) acabamento. O processo produtivo começa no primeiro, passa pelo segundo e termina no terceiro dos estágios supracitados. Em sentido contrário, o *kanban* começa a circular no terceiro processo, passa pelo segundo e termina no primeiro. Processo produtivo e *kanban*, portanto, acontecem concomitantemente, porém o objetivo deste é que aquele aconteça exatamente conforme a demanda que o acionou, ou seja, *just in time*.

A título de curiosidade, pode-se pontuar que os *kanbans* foram introduzidos no STP em 1953, a partir da observação da logística de funcionamento dos supermercados estadunidenses, pois, embora eles permitissem ao consumidor comprar mais do que era necessário, em tese, eram locais aonde se vai para consumir apenas o que realmente se precisa (Ohno, 1997).

Entretanto, é somente em 1962 que a TMC generalizou o uso do *kanban* em todas as suas empresas. Esse sistema visual de controle do trabalho emblemiza a inversão na lógica da produção até então vigente. No século XX, ao menos até 1970, o fordismo conseguiu impor a organização do processo produtivo de forma a se começar sempre com o trabalho sobre a matéria-prima e se terminar com o estímulo ao consumo da mercadoria acabada. Assim, o sistema produtivo da *Ford Company* se fundamentava tanto em uma produção quanto em um consumo massivos. Em contrapartida, o toyotismo inverteu essa lógica, pois disseminou a tendência de os setores de vendas e marketing alavancarem a produção capitalista. A TMC, por exemplo, após receber a demanda do setor de vendas, enviava *kanbans* ao setor produtivo com instruções específicas do que deveria ser produzido, a fim de fornecer, em tempo e quantidade precisas, aquilo que os(as) consumidores(as) almejavam comprar.

Segundo Ohno (1997), a sistema *kanban* foi organizado de modo tão sistemático que toda caixa de componente que circulasse na TMC deveria ser transportada na companhia de

seu respectivo cartão plastificado em vinil contendo as informações a respeito do lugar, da forma e do momento em que esses componentes seriam utilizados.

Além disso, em auxílio ao *kanban* desenvolveu-se também o sistema *andon*¹¹⁸, isto é, sinalizadores digitais verticais que são instalados no centro das seções de uma fábrica ou em cada máquina individualmente.

Esses sinalizadores classicamente eram compostos por três luzes: uma vermelha, uma amarela e uma verde. Enquanto a luz verde estiver acesa significava que a produção ocorre sem anormalidades; quando a luz amarela ascende, isso implica que algum problema aconteceu em uma máquina ou setor da empresa e; ao acender a luz vermelha, isso quer dizer que uma seção ou máquina está parada. Atualmente, existem outras cores que compõe o sistema *andon*, indicando a necessidade de manutenção, a ocorrência de acidente, inatividade entre outras condições que a máquina ou a seção possam vir a enfrentar.

Entretanto, as transformações que o toyotismo impôs não só à dimensão técnica da produção, mas, sobretudo, à força de trabalho, não foram implementadas sem resistência. De acordo com o próprio Ohno (2015), entre 1949-1950, a Toyota estava à beira da falência e decidiu cortar parte de sua força de trabalho, o que acarretou a paralisação da produção por três meses, “seguida pela renúncia do Presidente Toyoda Kiichiro, que assumiu a responsabilidade pela greve” (Ohno, 1997, p. 10).

A fim de evitar novos conflitos que poderiam prejudicar o STP, foram desenvolvidas diferentes táticas de manipulação ideológica da subjetividade do proletariado, de modo que esse, então, se tornou o quarto princípio do toyotismo, ou seja, a captura dos saberes-fazeres proletários e sua transferência à maquinaria “inteligente”, satisfazendo exclusivamente os interesses do capital.

Quando Ohno foi designado para trabalhar na TMC, ele frequentemente requisitava aos seus subordinados “que preparassem [os] métodos de trabalho padrão¹¹⁹” (Ohno, 1997, p. 18), pois sabia que, para implementar a produtividade de qualquer empresa, não havia ninguém melhor que o próprio proletariado – e seu acúmulo histórico de saberes-fazeres. Diferentemente do taylorismo e do fordismo que subestimavam a potencial produtivo dos saberes-fazeres proletários, o toyotismo abertamente defendia que “a alta eficiência da produção tam-

¹¹⁸ *Andon* (行灯) é o termo que os japoneses utilizam para nomear suas lanternas decorativas verticais, geralmente confeccionadas de madeira ou bambu e papel de *washi* (fibra oriunda dos arbustos Kozo, Gampi e Mitsumata).

¹¹⁹ Os métodos de trabalho padrão são as documentações que organizam a produção na empresa. Esses métodos incluem o tempo de ciclo produtivo, as ordens que o trabalhador deve executar durante a produção e a quantidade mínima de mercadorias a serem mantidas no estoque (Ohno, 1997).

bém [...] [era] mantida [...] pela incorporação de ideias dos trabalhadores” (Ohno, 1997, p. 19).

A grande preocupação do toyotismo era que “a inteligência humana [...] [fosse] transmitida para um número incontável de máquinas” (Ohno, 1997, p. 90), uma vez que a pura e simples substituição da força de trabalho por máquinas ou robôs não necessariamente evitaria o desperdício. Na realidade, não se pode extrair mais-valor da maquinaria e de autômatos, ou seja, do trabalho morto, pois o capital atua como um vampiro (se se quiser retomar a clássica analogia marxiana) que precisa sugar o sangue do trabalho vivo, do proletariado, para continuar a se reproduzir.

Ademais, “não sendo nem consumidores, nem assalariados, os robôs não poderiam participar do mercado” (Antunes, 2000, p. 60). Dessa forma, “a simples sobrevivência da economia capitalista estaria [...] comprometida” (Antunes, 2000, p. 60) caso as máquinas e os robôs substituíssem por completo a força de trabalho na produção. Nada disso impede – na verdade impele –, no entanto, que as empresas substituam o máximo possível de seus investimentos em capital variável por gastos em capital constante, condenando boa parte do proletariado ao desemprego.

A cooptação do saber-fazer proletário foi levado a cabo pelo toyotismo a partir de três principais táticas de treinamento ideológico. A primeira delas é a exigência da adoção do *trabalho em equipe* para fins exclusivamente produtivistas. A fim de persuadir os(as) operários(as) de que o trabalho em equipe é fundamental o vice-presidente da TMC recorre a este clássico conto:

um barco remado por oito homens, quatro do lado esquerdo e quatro do lado direito. Se eles não remarem corretamente, o barco irá ziguezaguear a esmo. Um remador poderá achar que é mais forte do que o outro e remar com esforço redobrado, mas esse esforço extra, na verdade, dificulta o avanço do barco e o tira do seu curso. *A melhor forma de fazer com que o barco vá mais rápido é fazendo com que todos distribuam a força igualmente, remando igualmente e à mesma profundidade* (Ohno, 1997, p. 21).

A segunda tática de treinamento ideológico desenvolvido pelo toyotismo é a apologia da flexibilização do trabalho. De acordo com Ohno (1997, p. 47), o proletariado deve estar pronto para sempre “mudar a fim de se adaptar a situações mutantes. Na indústria é importante capacitar o pessoal da produção para lidar com mudanças e para pensar flexivelmente”.

Essa demanda, advinda do setor produtivo industrial, inclusive, atualmente já se consolidou como princípio educativo nas pedagogias dominantes. E isso pode ser observado em-

blematicamente na assim chamada *pedagogia das competências* que parte das tendências à “flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade [...] [para conferir] [...] à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação e às mudanças” (Perrenoud, 1999, p. 15).

No contexto brasileiro contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) replica a premissa toyotista da flexibilização do trabalho quando assume como princípio educacional a assim chamada *educação integral*¹²⁰ que, em outras palavras, vem cada vez mais se reduzindo a defesa das *pedagogias do aprender a aprender* como forma de treinar os(as) estudantes para se adaptarem as exigências da “sociedade contemporânea”¹²¹ [...], ou seja, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo [...] saber [...] aplicar conhecimentos para resolver problemas, [...] ser proativo” (Brasil, 2018, p. 14), etc.

A terceira tática de treinamento ideológico desencadeado pelo STP é a interiorização da política do *kaizen* (改善) na subjetividade proletária. *Kaizen* significa melhoria em japonês – mais especificamente a ideia de melhoria perpétua. Embora Ohno defina muito precariamente o *kaizen* em suas obras, ele pode ser entendido como uma atitude que o proletariado precisa desenvolver durante o seu trabalho. Tanto no taylorismo quanto no fordismo, os saberes-fazer do proletariado foram encarados pejorativamente enquanto práticas ineficazes e arcaicas, embora não deixaram de ser expropriados pela administração do trabalho. Como já foi mencionado, o toyotismo abandonou esse tipo de pensamento e em seu lugar disseminou o *kaizen*, uma política não só de valorização dos saberes-fazer proletários, mas, sobretudo, a exigência de que eles fossem melhorados continuamente. Isso, então, significa que o(a) proletário(a) teria mais autonomia trabalhando sobre os princípios toyotistas? Não, longe disso.

Na realidade, Ohno (2015) afirma que existem decisões que devem ser acatadas, ordens explícitas em *kanbans* que precisam ser seguidas e padrões de trabalho que necessitam

¹²⁰ A educação integral é uma reivindicação comunista clássica. Marx e Engels já reivindicavam que o proletariado tivesse acesso a uma educação integral, por ambos concebida em três frentes: i) ensino intelectual/acadêmico geral; ii) formação tecnológica que permita ao proletariado compreender o funcionamento e a origem dos diferentes modos de produção desenvolvidos pela história e iii) educação física/militar que fundamentasse a autodefesa dos movimentos sociais. Uma análise mais cuidadosa sobre essa discussão pode ser encontrada em Manacorda (2007). Entretanto, a concepção de educação integral presente na BNCC, muito aquém das propostas de educação integral comunista, em vez disso, reduz a formação ao treinamento técnico e ideológico para que os estudantes supram as demandas do mundo do trabalho.

¹²¹ O cerne das pedagogias do aprender a aprender “reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, [e] na própria negação do ato de ensinar” (Duarte, 2004, p. 8). Aliás, são concepções burguesas de educação, logo, essencialmente deletérias à formação do proletariado.

ser respeitados. Apesar disso, tais padrões são passíveis de mudança. Quando o(a) proletário(a), por conta própria, muda os padrões de trabalho, mas sempre prezando pela melhoria da produtividade da empresa, ele(a) está adotando uma postura *kaizen*. O próprio Ohno (2015, [s. p.]) observou que os jovens geralmente seguiam incontestavelmente as normas do trabalho, mas ele os questionava: “‘Por que você [mesmo] não decide?’ Isto é *kaizen*. Primeiro, experimente as regras que foram estabelecidas. Depois, se você não puder seguir as regras, deve pensar que há algo de errado com elas”, então você deve mudá-las.

Poder-se-ia pensar, a partir disso, que o toyotismo possibilitaria a expressão da autonomia no trabalho. Na melhor das hipóteses, contudo, tal autonomia se mostra, de fato, profundamente limitada, pois as mudanças e implementações que possam ser realizadas pelo proletariado sempre estão restritas pela necessidade de incentivar a produtividade do capital. A título de curiosidade, a TMC estabelecia padrões de trabalho propositalmente inferiores e ineficazes para coagir seus(suas) funcionários(as) a aplicar a política do *kaizen*.

Nessas circunstâncias, enquanto o taylorismo e o fordismo estimulavam a formação de uma individualidade proletária restrita e individualista, o *kaizen* toyotista promove a constituição de uma individualidade dirigida em que os(as) proletários(as) são continuamente coagidos a expressar suas ideias, habilidades, propostas de implementações produtivas e encaminhamentos de solução de problemas, mesmo que, para efetivar tais sugestões, o proletariado seja obrigado a flexibilizar seus horários de trabalho, ter seus direitos trabalhistas corroídos, intensificar seu serviço, exercer múltiplas funções e operar diversas máquinas. Além disso, a individualidade estimulada pelo toyotismo se mostra dirigida, sobretudo, porque só permite que a criatividade do proletariado seja expressa quando está alinhada aos interesses autorreprodutivos do capital.

O filme *Space Office* [Como enlouquecer seu chefe] (1999), dirigido por Mike Judge, conseguiu apresentar de forma didaticamente constrangedora as implicações da toxicidade das táticas toyotistas de cooptação da subjetividade proletária. Nessa película, são retratadas inúmeras formas de assédio que o toyotismo padronizou no ambiente de trabalho, no entanto, chama a atenção as condições de trabalho de Joana (personagem interpretada pela atriz Jennifer Aniston) garçonete de uma lanchonete que obriga seus funcionários a vestirem no mínimo quinze bótons que supostamente representariam sua individualidade. Entretanto, Joana é advertida por seu chefe, uma vez que ela estava apenas usando o número mínimo padronizado de bótons, enquanto seus colegas de serviço não só estavam usando mais bótons do que ela,

como também sempre se apresentavam aos clientes com um sorriso no rosto. Joana não estava aplicando o *kaizen*, não estava melhorando seu serviço continuamente, e por isso foi repreendida.

O mínimo é pouco, nem mesmo o bom é o suficiente, é preciso extrair o máximo possível do proletariado. O ideal é a excelência. Exige-se, no linguajar típico do empresariado brasileiro, “vestir a camisa da empresa”, mesmo que isso prejudique a saúde física e mental dos(as) proletários(as).

Nesse sentido, o toyotismo impôs à classe proletária uma nova dimensão de exploração, tecnológica e ideologicamente sofisticada, bem como extremamente intensa, cujas consequências conseguiram se mostrar ainda mais destrutivas do que eram durante a era do automóvel. É patente que os sistemas taylorista e fordista controlavam mais especificamente o corpo do proletariado, por exemplo, quando cronometravam suas atividades diárias, aplicando penalidade para os resultados insuficientes e bonificações para os resultados satisfatórios, a fim de conseguir que as tarefas superespecializadas fossem efetuadas o mais rápido e com menor custo possível. No entanto, tal forma de controle do trabalho nem sempre alcançava a dimensão mais íntima do imaginário proletário. A segregação entre concepção e execução do trabalho, como também os supervisores com seus cronômetros e pranchetas, eram agentes nítidos do controle do trabalho do proletariado. Contudo, essa realidade foi modificada a partir da década de 1970.

O toyotismo conseguiu consubstanciar as diferentes críticas que mobilizaram o proletariado industrial a se organizar contra o taylorismo e o fordismo na década de 1960, sem abrir mão da preocupação com a expansão do capital – princípio que sustenta a exploração e a miséria do trabalho no capitalismo.

Como pôde ser analisado, o STP prometia ao proletariado um regime de trabalho que permitisse a expressão de sua individualidade, de suas ideias e de seus conhecimentos – sempre que eles pudessem ser proveitosos ao capital. Ademais, enquanto o taylorismo e o fordismo desestimulavam a atividade sindical, o toyotismo foi mais perspicaz, e atuou na cooptação dos sindicatos para que suas propostas também fossem lucrativas às empresas. A solidariedade de classe anticapital era, pouco a pouco, diluída na noção empresarial de trabalho em equipe e na política do *kaizen*.

Além disso, com o enfraquecimento da política do compromisso social-democrata, palatável tanto ao taylorismo quanto ao fordismo, abre-se um campo fértil tanto para a política

de cortes na força de trabalho, típico na TMC, quanto às ideias neoliberais que enxergam a redução drástica dos investimentos públicos e as privatizações como única maneira de lidar com a crise estrutural do capital.

Nesse sentido, “o *processo de reestruturação produtiva do capital* [leia-se o toyotismo, se mostra] *a base material do projeto ideopolítico neoliberal*, [ou seja,] a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal” (Antunes, 2009, p. 60). Trocando em miúdos, neoliberalismo, enquanto política econômica de Estado, e toyotismo, enquanto sistema de controle do trabalho, tem se mostram duas faces da mesma moeda.

Portanto, vale a pena pontuar novamente que não é fortuita, mas íntima e intencionalmente planejada, a conexão que se estabelece entre os projetos internacionais de reforma neoliberal da educação – desenvolvidos desde 1990 na Conferência de Educação para Todos, organizada pela Unesco, em Jomtien, na Tailândia – e os princípios toyotistas de captura da subjetividade proletária.

Enfim, após analisar como o toyotismo impôs diversas exigências aos(as) proletários(as) no final do século XX, faz-se necessário expor como esse sistema de controle do trabalho se relaciona com a docência.

5.3 As condições da proletarização docente em meio à crise estrutural do capital

Desde o início do século XX até a década de 1970, a forma imperialista assumida pelo capitalismo e as autointituladas administrações científicas do trabalho, que surgiram como consequência desse ritmo rígido de acumulação de capital, impuseram uma série de exigências àqueles que vivem da venda de sua força de trabalho.

Como já foi discutido, os(as) professores(as), na qualidade de membros do proletariado, não estavam imunes a tais determinações. Portanto, sofreram com a separação entre concepção e execução, teoria e prática, reflexão e experimentação no processo de trabalho; com o controle rígido sobre instrumentos e tempos de trabalho; com a primazia do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento científico; com a prática da bonificação por resultados; com o desestímulo à organização sindical; com a especialização do trabalho; com a rotinização, fragmentação e racionalização das tarefas laborais (leia-se das disciplinas escolares); com o controle rígido sobre sua corporeidade e com a subestimação de seus saberes-fazer.

Todavia, a partir da década de 1970, quando a crise estrutural do capital, o toyotismo e o neoliberalismo começaram a disseminar-se internacionalmente, nada disso pôde continuar a

se sustentar. Nesse sentido, a nova modalidade de crise econômica explicitou os limites do modelo imperialista de expansão do capital, como também lançou uma pesada pá de cal sobre política de conciliação de classes social-democrata e o Estado de bem-estar social.

Ao mesmo tempo,

ganhou corpo a denúncia [ideológica] da ação intervencionista do Estado na Economia [...] [E,] devido à agregação de camadas parasitárias em todas as atividades estatais, os arautos da livre iniciativas denunciaram tal tendência como manifestação pura e simples da incompetência do Estado no sentido de gerir empresas. [...] Há nessa questão recente das privatizações [, entretanto,] uma estranha lógica [paradoxal]: o Estado alardeia como forma de eliminar *deficits* a privatização de suas empresas, mas ao realizá-la, libera-se, sobretudo, do que tem de melhor! (Alves, 2005, p. 213).

Além disso, esse discurso ideológico neoliberal tem se imiscuído cada vez mais na educação, concebendo-a

como função pública não-estatal [...] [o que] cria [...] mecanismo para o repasse de recursos públicos para instituições privadas, em particular para [...] as organizações não-governamentais. A partir da alegação da “*impossibilidade*” do Estado em cumprir com suas funções, pretensamente melhor desempenhadas por organizações privadas mais ágeis, que asseguram mais eficácia e maior ampliação da capacidade de atendimento, as relações entre Estado e sociedade civil passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado (Kuenzer, 2007, p. 1174).

Dessa forma, o panorama do mundo do trabalho na década de 1970 mostrava-se catastrófico, pois a implementação do neoliberalismo como política econômica de Estado e a disseminação do toyotismo como tática de gestão empresarial do trabalho desencadeou “o comprometimento generalizado dos indicadores sociais. A situação agrava-se [...] [ainda mais a partir d]a redução do emprego [...] [e com] a queda no volume dos impostos arrecadados” (Alves, 2005, p. 221) pelo Estado.

Nessas circunstâncias, abre-se margem para a intensificação do processo de precarização das condições de trabalho do proletariado. No âmbito da educação não é diferente, por exemplo, naquela época mostrava-se cada vez mais comum observar que “os prédios escolares congestionam-se de alunos e sua manutenção torna-se precária; a relação professor-aluno eleva-se para muito além do desejável; os salários dos profissionais de educação avilta-se progressivamente etc” (Alves, 2005, p. 222).

Vale ressaltar que tanto o toyotismo quanto o neoliberalismo se disseminaram em um momento de crise profunda e estrutural do capital. E, historicamente, toda crise econômica do

capital abre possibilidade para duas alternativas de ação política: o desenvolvimento do socialismo como expressão de um momento inicial da supressão do capitalismo ou o aprofundamento da barbárie, mantendo ou intensificando o movimento de expansão do capital.

Por isso, Rosa Luxemburgo tem se mostrado mais atual do que nunca. E o marco desse momento crítico e decisivo foi a década de 1960. Essa década ficou marcada na história como um período de grande insatisfação coletiva e organizada do proletariado, sobretudo, o operariado das indústrias de base e automobilísticas, da juventude universitária (maio de 1968) e dos movimentos feministas, negros, ambientalistas, indígenas, em defesa dos direitos da comunidade LGBTQIA+, entre outros.

Todos criticavam a

gerência “científica” e a maneira como a educação e as qualificações do trabalho eram projetadas tecnicamente e impostas. [...] Contestava-se [também] a forma como a qualificação adquirida nas instituições formais de ensino era condicionada pelas necessidades do trabalho profissional, distanciando-se de um projeto que integrasse, criticamente, o mundo do trabalho à educação. Reivindicava-se maior autonomia aos/as estudantes, a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção de saberes-fazer (Antunes; Pinto, 2017, p. 92-93).

Além disso, reivindicava-se o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem alternativo que criticasse o “modelo [educacional] único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno” (Kuenzer, 2016, p. 14).

Entretanto, durante a década de 1960, o proletariado não conseguiu se unificar internamente, ou seja, integrar a luta do proletariado produtivo com a luta do proletariado improdutivo e reprodutivo. Ademais, nesse período também não foi possível desenvolver necessária simbiose entre as reivindicações proletárias e a luta contra as opressões das minorias sociais, levada a cabo pelos assim chamados novos movimentos sociais (Bihr, 1998).

Desse modo, a alternativa que prevaleceu, frente a crise econômica estrutural do capital, foi a das bárbaras táticas de reestruturação produtiva, em que o toyotismo se sobressaiu, e cujo mote foram as tentativas de captura da subjetividade revolucionária, tanto do proletariado quanto dos integrantes dos movimentos sociais, a fim de redirecioná-las, sob nova roupagem, em favor de reprodução do capital.

Nas palavras de Antunes e Pinto (2017, p. 94),

é surpreendente como as instituições de ensino e pesquisa públicas e privadas, conjuntamente às empresas, aproveitando esse contexto de crise mundial e necessária reestruturação produtiva do capital, assimilaram e “adequaram” essas reivindicações ao discurso do capital, ao tempo em que introduziram nos processos de trabalho os elementos da gestão “flexível”, numa verdadeira ocidentalização dos princípios do toyotismo.

Nessas circunstâncias, surgem uma nova tendência pedagógica: a flexibilização do currículo escolar como expressão de uma “metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, [...] baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico e não receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento” (Kuenzer, 2016, p. 14).

Essa noção de educação flexível se apresentava como alternativa às críticas dos movimentos sociais e do proletariado da década de 1960 contra o caráter dualista e desigual desenvolvido pela educação durante boa parte do século XX. De um lado, naquela época, foram criadas escolas particulares com objetivo de transmissão do conhecimento às futuras gerações de elites das classes dominantes, a fim de qualificá-las para ocupar as posições de domínio político ou de gestão do capital. Do outro lado, as escolas públicas e/ou profissionalizantes tinham o objetivo de formar força de trabalho especializada e barata para atuar nas posições subalternas, produtivas ou improdutivas da sociedade.

Esse dualismo perverso, entretanto, não foi superado com a reestruturação produtiva do capital, uma vez que, em vez disso, a década de 1970 desenvolveu uma nova forma dualidade da educação. De um lado, exigia a formação de

um núcleo duro de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho, política generosa de benefícios e oportunidades de qualificação permanente, para assegurar capacidade de adaptação a novas exigências do trabalho, inclusive mobilidade geográfica. Estes profissionais são submetidos permanentemente a processos de formação científico-tecnológica e de gestão, uma vez que o domínio do conhecimento de ponta se configura como vantagem competitiva (Kuenzer, 2007, p. 1164).

De outro lado, era preciso formar também uma vasta quantidade de

grupos periféricos, compostos por trabalhadores cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por toda a sorte de trabalhadores temporários e subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade, uma vez que são incluídos/excluídos de ocupações precarizadas e intensificadas ao sabor das necessidades do mercado (Kuenzer, 2007, p. 1164).

Para o núcleo de trabalhadores especializados, a educação básica necessita assumir

“um caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados” (Kuenzer, 2007, p. 1165). Essa nova tendência educacional dualista foi denominada por Kuenzer (2007) de *dualidade negada*.

Além disso, como a década de 1970 trouxe a necessidade de complexificar e aprimorar as máquinas e as ferramentas utilizadas no processo produtivo, intensificando exponencialmente as taxas de extração de mais-valor do trabalho vivo, a formação de proletários(as) aptos(as) a trabalharem com esses novos adventos tecnológicos se tornou uma exigência de primeira ordem.

Por isso, tornou-se um imperativo treinar os(as) estudantes para o desenvolvimento de “habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras” (Antunes; Pinto, 2017, p. 95).

Todavia, para além da preparação técnica, o toyotismo também demandava naquela época, tal como ainda hoje demanda, um treinamento ideológico e comportamental do proletariado. Assim, passou-se a exigir dos(as) proletários(as), por meio da educação formal,

*criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias [...] É a chamada capacidade de “aprender a aprender”. Maior “autonomia”, no sentido de tomar decisões rápidas, sempre em plena identidade com os “valores das empresas”, estar atento a *prevenir problemas* e reagir a imprevistos, tudo isso tornou-se “obrigação”, ainda que sob a forma “voluntária”.*

*A capacidade de atuar em (e mesmo liderar) uma equipe, de assumir riscos em atividades organizadas na forma de projetos e cujos resultados são postos como metas, uma *proatividade* em atualizar-se e *aperfeiçoar-se continuamente* e, sobretudo, de envolver-se com os objetivos empresariais, passaram a ser requisitos cada vez mais procurados e incentivados aos/trabalhadores/as (Antunes; Pinto, 2017, p. 95-96, grifos nossos).*

Portanto, a educação escolar passa a ser impelida a treinar os(as) estudantes

para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. [Daí, então,] expandem-se [também] as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas (Antunes; Pinto, 2017, p. 100).

Em síntese, a partir da década de 1970, o trabalho docente a passou a formar estudantes para que se tornassem proletários(as) flexíveis e multitarefas. Segundo Kuenzer (2007, p.

1169), “ser flexível [...] significa adaptar-se ao movimento do mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação” capitalista.

Trocando em miúdos, a flexibilização do trabalho tem dois significados essenciais. Primeiro, diz respeito ao trabalho sem a garantia de direitos trabalhistas ou qualquer tipo de estabilidade e segurança, deixando o proletariado a mercê do crescente tendência de desemprego estrutural e da elevada rotatividade dos postos de trabalho. E, segundo, implica estar submetido a um processo de extração de mais-valor cada vez mais intenso, ao mesmo tempo que se exige nada menos do que excelência contínua na execução de suas tarefas laborais. Ser multitarefa, por sua vez, “significa a capacidade de adaptar-se a múltiplas situações complexas e diferenciadas, que demandam o desenvolvimento de competências cognitivas mais sofisticadas que permitam a solução de problemas com rapidez, originalidade e confiabilidade” (Kuenzer, 2007, p. 1170).

Durante a era do automóvel, os(as) professores(as), cujo trabalho também estava submetido aos princípios de administração tayloristas e fordistas, não poderiam deixar de formar estudantes adaptados a um mundo do trabalho gerido pelo taylorismo e pelo fordismo. Uma tendência análoga aconteceu nas três décadas finais do século XX.

Se os(as) docentes foram obrigados a formar estudantes flexíveis e multitarefas, e se colaboraram para que a subjetividade de seus(suas) alunos(as) fosse capturada pela visão de mundo empresarial, disseminada pelo neoliberalismo e pelo toyotismo, isso só aconteceu porque, antes de mais nada, a própria docência também já havia sido alvo desse processo de proletarianização do trabalho. E não poderia ser diferente... Como o trabalho docente poderia se imunizar das consequências da educação que é obrigado a fornecer? Afinal de contas, “o próprio educador tem de ser educado” (Marx; Engels, 2007, p. 533).

Isso não significa que a educação deixe de ser um espaço social em que se desenvolva a luta de classes, isto é, que deixe de ser um espaço em que se possa desenvolver a consciência revolucionária da classe proletária por meio da denúncia da perversidade dos discursos pedagógicos influenciados pelo neoliberalismo e das condições de trabalho, precarizadas pelos princípios da gestão empresarial toyotista. Em certa medida, a análise das condições do trabalho docente nessa época já contribui nesse sentido, sempre que respeitem a premissa da décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach, em que a compreensão da realidade se mostra um momento inicial para a sua supressão.

Este capítulo analisou a proletarianização do trabalho docente nas décadas finais do sécu-

lo XX. Para tanto, investigou-se as implicações da crise estrutural do capital, que se desenvolveu a partir de 1968, e como ela abriu possibilidades tanto para a organização da supressão do modo de produção capitalista, quanto o desenvolvimento de formas de reestruturação produtiva do capital que garantissem a autorreprodução do capital às custas da corrosão das condições de vida e trabalho do proletariado.

Também foi defendido que o problema da fragmentação vigente no interior e na dinâmica das lutas anticapital, seja no âmbito clássico do mundo do trabalho industrial, seja na organização dos assim chamados “novos movimentos sociais”, dificultou a materialização de uma era de revoluções no final do século XX. Assim, a alternativa à crise estrutural do capital que acabou prevalecendo foi a reestruturação produtiva do capital, com destaque ao toyotismo, que se mundializou.

Após destacar a importância que a crise estrutural do capital adquiriu na determinação dos novos rumos que o mundo do trabalho veio a assumir a partir de 1970, o foco da análise foi direcionado aos princípios do toyotismo, sistema de controle do trabalho que preponderou naquela época.

Por fim, a investigação dos princípios do toyotismo embasou o estudo das nuances da proletarianização do trabalho docente a partir da década de 1970. Nesse sentido, foi possível destacar o surgimento da exigência de a escola ter de formar estudantes flexíveis (adaptados a trabalhar cada vez mais intensa e extensivamente, sob forte corrosão de seus direitos trabalhistas) e multitarefas (capacitados a realizar diversas funções, operar diferentes ferramentas ou máquinas concomitantemente e solucionar problemas complexos de forma competente, eficaz e rápida). Além disso, o trabalho docente também precisou adaptar os estudantes a processos de captura de sua subjetividade pelo capital e de transferência de seus saberes-fazer à maquinaria-informacional, dita “inteligente”.

Contudo, o mundo do trabalho veio a sofrer novas metamorfoses durante o século XXI, muitas delas impulsionadas pelo avanço da tecnologia digital, que contribuíram para a intensificação e complexificação dos processos de devastação das condições de trabalho do proletariado.

Posto isso, faz-se necessário analisar algumas das principais tendências assumidas pela proletarianização docente durante o século XXI.

6 SEIS TENDÊNCIAS DA PROLETARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI E SUAS REVERBERAÇÕES NA DOCÊNCIA

No século XXI a classe que vive da venda de sua força de trabalho sofreu transformações, advindas da intensificação das exigências que já haviam lhes sido impostas pela crise estrutural do capital, a partir, tanto da ascensão do neoliberalismo como política econômica de Estado, quanto da disseminação do toyotismo como matriz de gestão empresarial do trabalho, ambas demandas da reestruturação produtiva do capital.

Essa nova morfologia do trabalho na contemporaneidade apresenta à classe proletária um horizonte de adoecimento e de extrema precarização das condições de seu labor. Nesse sentido, jamais é em vão relembrar que o trabalho docente se encontra tragado por esse vórtice do adoecimento e da precarização que caracteriza a proletarização.

Para desenvolver um panorama atual da proletarização é preciso analisar, ao menos, seis tendências.

A primeira das tendências atualmente desenvolvidas no mundo do trabalho é “a progressiva diminuição ou ausência do mínimo de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho” (Antunes, 2020, p. 147). Tal tendência, na realidade, é demasiado antiga na história da proletarização, pois foi investigada primeiramente na teoria da alienação do trabalho marxiana, reverberou-se em todos os escritos de Marx, e depois foi considerada, no primeiro livro d’*O capital*, uma das principais consequência da implementação da maquinaria na era da Grande Indústria. Entretanto, atualmente a ausência do controle ou perda de autonomia do proletariado sobre o processo de trabalho está tão exacerbada que impressionaria até mesmo a Marx, caso ele estivesse vivo para analisá-la.

Na era do automóvel, por exemplo, o controle do processo produtivo foi expropriado do proletariado, pois o acúmulo de seus saberes-fazeres não foi considerado digno de relevância pelo taylorismo, muito menos pelo fordismo. Entretanto, a partir da década de 1970 os saberes-fazeres proletários começaram a ser valorizados, mas isso, em nenhum sentido, significou um aumento na autonomia do proletariado durante o processo de trabalho. Na realidade, o toyotismo estruturou-se de forma a cooptar tais saberes-fazeres a fim de convertê-los única e exclusivamente em benefício da reprodução do capital. É a partir do toyotismo que exigência de formação de trabalhadores flexíveis e multitarefas se impôs à ordem do dia.

Ademais, atualmente as práticas de captura da subjetividade proletária e a flexibilização do trabalho não estão mais restritas aos manuais de gestão empresarial. Muito para além

disso, já penetraram profundamente em documentos oficiais norteadores da educação pública e, conseqüentemente, nos conteúdos escolares ofertados aos estudantes do ensino público, principalmente a partir de reformas curriculares neoliberais desenvolvidas internacionalmente desde 1990 como respostas às demandas da reestruturação produtiva do capital.

A influência dessas reformas na realidade educacional brasileira é um exemplo emblemático. A crise estrutural do capital que já se disseminava no mundo a partir da década de 1970 experimentou uma oscilação deveras dramática em 2008, com o colapso do mercado financeiro-imobiliário estadunidense¹²². No entanto, foi apenas em 2013 que os(as) brasileiros(as) sentiram os impactos dessa crise e, se revoltando, tomaram as ruas de todo o país em passeatas e protestos¹²³.

Nesse contexto, mais especificamente de 2014 até 2018¹²⁴, foi sendo gestado um documento norteador da educação em âmbito nacional, a saber a BNCC. Esse documento norteador abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como também se aplica aos âmbitos municipal, estadual e federal do ensino público (e privado).

A BNCC orientou as reformas educacionais que viriam a ser desenvolvidas na educação em todos os estados do Brasil, bem como fundamentou a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, mas foi posta em prática de forma generalizada apenas a partir de 2020.

A BNCC orientava amplamente o desenvolvimento de uma educação flexível e voltada para o treinamento de competência socioemocionais, bem como revela “seu alinhamento às políticas educacionais neoliberais, cujos sinais se transparecem, dentre outros aspectos, pelo protagonismo preponderante do setor privado¹²⁵ em sua elaboração, convertendo os princípios da educação pública a serviço da reprodução do capital” (Navarro, 2023, p. 98).

A fim de frisar o protagonismo do setor privado na reforma educacional brasileira é possível pontuar que, “desde 2011 o Instituto Ayrton Senna (IAS), em parceria com outras

¹²² Os abalos produzidos em decorrência disso impactaram em revoltas no mundo todo, o que será discutido com mais atenção posteriormente.

¹²³ Não há espaço aqui para levar a cabo uma análise satisfatória de como a indignação coletiva brasileira, materializada nas assim chamadas jornadas de junho de 2013, foram capturadas pela extrema-direita a ponto de fortalecer seus quadros, colaborar para o fenômeno do bolsonarismo e fomentar o golpe jurídico-parlamentar da presidente Dilma Rousseff. Um resumo das jornadas de junho após dez anos pode ser consultado em Braun (2023).

¹²⁴ De acordo com Navarro (2023, p. 96), “no total, segundo histórico divulgado pelo Ministério da Educação, foram disponibilizados à sociedade quatro versões da BNCC, sendo a primeira versão divulgada em 2015 e a última em 2018”, no entanto, “com base nos dados disponibilizados para acesso público no site oficial do Ministério da Educação (MEC), a elaboração da BNCC teve seu início em 2014” (Navarro, 2023, p. 97).

¹²⁵ Dentre as instituições privadas que influenciaram a elaboração da BNCC se encontram: “Itaú Social, Instituto Natura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica/ Vivo, Fundação Lemann, [...] Instituto Ayrton Senna, Bett Educar Brasil, Fundação Itaú para Educação e Cultura, British Council, Gerdau, Instituto Victor Civita, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, entre outros” (Navarro, 2023, p. 98).

instituições [privadas], tem realizado eventos e ações diversas visando garantir a incorporação das chamadas competências socioemocionais ao currículo escolar e à legislação educacional no Brasil” (Silva, 2018, p. 15).

Aliás, o autor ainda ressalta que a defesa do ensino das assim chamadas competências socioemocionais ancora-se na retórica da defesa de uma educação integral, quando, na realidade, têm apenas o intuito de interiorizar nos(as) estudantes os princípios do gerencialismo capitalista. Em suas palavras, “na educação escolar a captura plena da subjetividade é travestida de formação integral, que abarca a formação de competências cognitivas e socioemocionais atrelada à naturalização de relações sociais inerentes ao modo de produção capitalista e ao gerenciamento da vida” (Silva, 2018, p. 135).

No âmbito do estado de São Paulo, esse processo de captura da subjetividade e flexibilização curricular começou em janeiro de 2012, com a implantação do PEI via Lei Complementar nº 1.164/2012. Nas escolas do PEI, o ensino é desenvolvido a partir do treino de competências e habilidades, acima de tudo, com enfoque no treino de competências socioemocionais e no direcionamento do ensino ao assim chamado projeto de vida dos(as) alunos(as).

Além disso, o processo de captura da subjetividade estudantil se tornou ainda mais importante para o Estado a partir de 2015, quando os estudantes das escolas públicas paulistas ocuparam suas unidades escolares a fim de resistir ao fechamento de salas de aula e o redirecionamento arbitrário de alunos para escolas muito distantes de suas residências.

A reorganização das instituições de ensino público estadual respondia a outra atual consequência da reestruturação produtiva do capital, isto é, a transferência de parte da renda pública ao setor produtivo. A intenção do governo naquela época era criar escolas que atendessem a um único nível de ensino (somente Ensino Fundamental, ou somente Ensino Médio etc.), o que facilita a gestão dessas unidades escolares, tornando sua administração mais simples para a iniciativa privada.

Essa privatização da gestão das escolas públicas paulistas só veio a acontecer quase nove anos depois das ocupações estudantis de 2015, iniciando em outubro de 2024, quando a gestão escolar de dezessete escolas públicas foi leiloada à iniciativa privada pelo governo Tarsísio (Uol (2024a))¹²⁶.

Ademais, com a pandemia da Covid-19, em 2020, as reformas neoliberais do ensino público alcançaram um novo patamar no estado de São Paulo, a saber: a plataformização. Es-

¹²⁶ E esse foi apenas o primeiro lote de leilão, o segundo, que aconteceu em novembro desse mesmo ano, leiloou a gestão de mais dezesseis escolas públicas estaduais. Para mais informações consultar Uol (2024b).

se movimento, que se apresentou como solução temporária em razão da necessidade de implementação do ensino remoto emergencial, se mostrou, no entanto, um balão de ensaio do que viria a ser padronizado, a partir 2022, em toda a educação pública paulista.

A segunda tendência que caracteriza a proletarização no mundo do trabalho contemporâneo é “o crescente processo de individualização do trabalho e a ruptura do tecido de solidariedade antes [bastante] presente entre os trabalhadores” (Antunes, 2020, p. 147).

Sempre é válido lembrar que a solidariedade de classe tem sido a principal ferramenta que o proletariado lança mão para se proteger das investidas do capital, as quais, por um lado, empobrece suas condições de vida e trabalho e, por outro lado, impõem o recuo dos direitos trabalhistas conquistados historicamente. Dessa forma, a solidariedade de classe que se manifestou (e ainda hoje se manifesta) como fermento necessário para a criação de importantes mecanismos da luta de classes, tais como sindicatos, movimentos sociais, organizações de bairro, partidos políticos, entre outras.

Ademais, a solidariedade de classe pode potencializar a superação da consciência de classe em si, na qual o individualismo, o isolamento, o medo e a dificuldade de organização coletiva tendem a prevalecer. A solidariedade de classe, portanto, constitui a base a partir da qual se torna possível o desenvolvimento de uma consciência de classe para si, em que os membros do proletariado passam a se enxergar como agentes singulares dentro de uma classe social que sofre com a exploração perpetrada pelo sistema sociometabólico do capital, mas, para além disso, compreendem que somente sua unificação organizada na luta de classes pode vir a melhorar suas condições de vida e trabalho, tal como suprasumir o modo de produção capitalista.

É por isso que hoje as principais ferramentas ideológicas desenvolvidas no capitalismo estão direcionadas contra o desenvolvimento da solidariedade de classe e disputam a subjetividade proletária para que jamais se coloque em perspectiva a possibilidade de supressão do modo de produção capitalista¹²⁷. O objetivo é justamente abortar o desenvolvimento da consciência de classe para si, esterilizando qualquer indício de expressão da solidariedade de classe no proletariado.

No âmbito do trabalho docente a criação de formas contratuais temporárias colaborou para a acentuação desse processo de individualização e fragilização da solidariedade de clas-

¹²⁷ O realismo capitalista é um bom exemplo de tática ideológica de rebaixamento da consciência de classe. Realismo capitalista é uma tendência que visa disseminar na subjetividade do proletariado que não há nenhuma possibilidade de superação do sistema sociometabólico do capital. Em suma, que é mais fácil pensar no fim da espécie humana do que no fim do capitalismo. Para uma discussão mais completa consultar Fisher (2020).

se. Por um lado, dotados de menos direitos e mais propícios a sofrer assédio moral institucionalizado, os(as) docentes temporários participam muito pouco (ou não participam) das atividades sindicais e das greves ou paralisações. O medo da demissão costuma usurpar o espaço da solidariedade de classe. Nessas circunstâncias, um grande obstáculo vem sendo imposto ao processo de desenvolvimento da consciência de classe para si: a desconfiança entre professores efetivos e temporários.

De outro lado, a precarização do contrato de trabalho, a insegurança e a permanência efêmera no ambiente escolar, podem engendrar uma aparência distorcida de que os(as) docentes temporários seriam uma espécie de trabalhadores de segunda ordem em comparação com uma suposta casta privilegiada de professores(as) efetivos.

Na realidade, a estabilidade no trabalho docente não é um privilégio, mas um direito histórica e duramente conquistado. Contudo, para que a maioria dos(as) docentes da educação básica pública seja efetivada é preciso unificar e organizar docentes efetivos(as) e temporários(as) na luta pela melhoria das suas condições de trabalho.

A terceira tendência de manifestação da proletarianização no mundo do trabalho contemporâneo é o aumento da pressão por produtividade, tática comum a todos os três sistemas clássicos de controle do trabalho. Ameaças de demissão, humilhação, sarcasmo e elevação da quantidade de tarefas são recursos comuns que os gestores do capital (e também a gestão pública) utilizam para pressionar o proletariado. Dois diálogos elucidam essa questão. O primeiro deles aconteceu entre Taylor e um operário da Bethlehem Steel Company:

— Schmidt, você é um operário classificado?

— Não sei bem o que o senhor quer dizer.

[...]

— Venha cá. Você vai responder às minhas perguntas. Quero saber se você é um operário classificado, ou um desses pobres-diabos que andam por aí. Quero saber se você deseja ganhar \$ 1,85 dólar por dia, ou se está satisfeito com \$ 1,15 dólar que estão ganhando todos esses tontos aí.

— Se quero ganhar \$ 1,85 dólar por dia? É isto é que quer dizer um operário classificado? Então, sou um operário classificado.

— *Ora, você me irrita. Naturalmente que deseja ganhar \$ 1,85 por dia; todos o desejam.* Você sabe perfeitamente que isso não é bastante para fazer um operário classificado. Por favor, procure responder às minhas perguntas e não me faça perder tempo. Venha comigo.

[...] Conhece você aquele homem ali?

— Não, nunca o vi.

— Bem, se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama. Entendeu?

[...]

Este diálogo pode parecer um pouco áspero. E, de fato, seria, se aplicado a um mecânico educado ou mesmo a um trabalhador inteligente. Com um homem de mentalidade limitada como Schmidt, é realmente o adequado [...] (Taylor, 2020, p. 28-29).

O segundo diálogo é entre Ohno e o chefe da seção da TMC, responsável pela produção do carro Corolla:

Nós iniciamos com um plano para produzir 5.000 carros. Eu instruí o chefe da seção de motores para que ele produzisse 5.000 unidades e usasse menos de 100 operários. [...] ele relatou: “Nós podemos produzir 5.000 unidades utilizando 80 operários”. Depois disso, o Corolla continuou vendendo bem. Então perguntei a ele “Quantos operários podem produzir 10.000 unidades?”. Ele respondeu imediatamente: “160 operários”. Então eu gritei com ele: “*Na escola primária eu aprendi que duas vezes oito é igual a dezesseis. Depois de todos estes anos, você acha que eu devo aprender isso de você? Você acha que eu sou idiota?*” Não muito tempo depois, 100 operários estavam produzindo mais de 10.000 unidades (Ohno, 1997, p. 62, grifos nossos).

Tanto o desprezo de Taylor, quanto a estupidez de Ohno, manifestos no relacionamento entre supervisores e seus subordinados, são exemplos de práticas de pressão da força de trabalho para aumento de sua produtividade. No ambiente de trabalho, tais práticas “são ferramentas da gestão voltadas para garantir, por meio da pressão institucionalizada, tanto o aumento constante da produtividade como o isolamento e a exclusão daqueles que se constituem como ‘barreiras’ para sua plena realização” (Antunes, 2020, p. 153).

Embora tenham sido utilizados exemplos do âmbito do trabalho industrial, a política de pressão da força de trabalho desencadeou enfermidades psicológicas nas mais diversas morfologias desenvolvidas pelo proletariado. Aliás, a docência é emblemática no que diz respeito ao estrago feito por esse tipo de política de controle do trabalho.

De acordo com os dados fornecidos pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, foi possível constatar que, em 2018, a maioria dos afastamentos por questões de saúde tiveram como justificativa o acometimento de transtornos mentais e comportamentais, inclusive, exatos 50.864 professores(as) foram afastados por esse motivo, ou seja, cerca de 42% do total de professores(as) afastados(as) naquele ano (Zafalão, 2021).

A quarta tendência desenvolvida pela proletarianização na contemporaneidade é o crescimento dos postos de trabalho no setor de serviços, em especial aqueles que demandam elevado domínio da informática e das ferramentas tecnológicas – um segmento específico do proletariado que Ursula Huws (2003) denominou *cibertariado*, mas que Ricardo Antunes e Ruy

Braga (2009) preferem denominar como *infoproletariado*.

Vale pontuar que essa parcela do proletariado é demasiado complexa, pois se constituiu da simbiose entre processos “de privatização, [...] da [...] confusão nas claras divisões tradicionais entre setores ‘primários’, ‘secundários’ e ‘terciários’ e entre os setores ‘público’ e ‘privado’ da economia” (Huws, 2009, p. 47). Inspirada em Braverman (1987), Huws (2003, p. 45-46) afirma que fazem parte do cibertariado todos(as) aqueles(as) que trabalham em funções de:

a) design ou elaboração de conteúdo de produtos e serviços – incluindo coisas como desenvolvimento de software, editoração eletrônica, webdesign, design de produtos etc.; b) compra de insumos para esses produtos ou serviços e sua venda [...] c) gerenciamento do processo de produção e distribuição dos próprios trabalhadores – descendentes dos “apontadores” do século XVIII, essa classe hoje inclui tanto uma gama de funções de gerenciamento e supervisão de recursos humanos quanto tarefas logísticas; d) circulação – uma boa parte do setor relacionado a bancos e a serviços financeiros [...] e) reprodução da força de trabalho – atividades associadas com a docência, cuidados com crianças, cuidados com saúde, trabalho social etc.; f) funções governamentais locais, nacionais ou internacionais conectadas com a provisão de infraestrutura, gerenciamento de mercado e policiamento da população.

Em síntese, a expansão do infoproletariado, em vez de representar uma preponderância de formas mais intelectualizadas, tecnológicas e autônomas de se relacionar com o trabalho, na realidade, tem constituído um segmento da classe proletária que está cada vez mais à mercê da terceirização; do labor temporário, intermitente e parcializado; da informalidade; entre outras formas precarizadas de trabalho. Em poucas palavras, o infoproletariado é “uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI” (Antunes, 2020, p. 32).

A quinta tendência desenvolvida pela proletarização no mundo do trabalho contemporâneo é a plataformização, ou seja, processo em que “as relações de trabalho são [mediadas por tecnologias informacionais digitais] crescentemente individualizadas e invisibilizadas, assumindo, assim, a aparência de ‘prestação de serviços’ e obliterando as relações de assalariamento e exploração do trabalho” (Antunes et al., 2020, p. 11).

Dentro do espectro da plataformização, surgem novas formas de contratos de trabalho extremamente precarizados, como é o caso do assim chamado *zero hour contract* [contrato zero hora], muito comum no Reino Unido. Nos contratos de zero hora, o(a) empregado(a) se mantém a disposição da empresa e/ou plataforma, até que esta o acione em seu *smartphone*, mas recebe apenas pelo período em que realizou alguma atividade para seu(sua) contratante –

se a tiver realizado. Nessas circunstâncias, todo o tempo perdido na espera pelo chamado do(a) empregador(a) não é contabilizado no pagamento.

Além disso, essas novas formas precárias de contratação facilitam a “expansão do trabalho on-line¹²⁸ e dos ‘aplicativos’, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro [...] [e,] de outro [lado], expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes” (Antunes, 2020, p. 36).

No que diz respeito ao trabalho por mediação de aplicativos, o fenômeno Uber é o mais sintomático no quesito precarização do trabalho, oferecendo condições de labor ainda mais tóxicas do que o contrato zero hora. O proletariado uberizado dificilmente nega os chamados da empresa, ainda que a corrida não compense, pois ao recusar corridas acaba mal classificado pelo algoritmo do aplicativo, recebendo menos chamadas de trabalho e, em certos casos, pode até ficar bloqueado de trabalhar.

No Brasil, análogo ao contrato zero hora se desenvolveu o regime de trabalho intermitente, criado em 2017 por meio da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, a assim chamada reforma trabalhista¹²⁹, mais especificamente em seu parágrafo terceiro do artigo 443, em que se institui uma forma de contratação,

no qual a prestação de serviços, com subordinação, não é contínua, ocorrendo com alternância de períodos de prestação de serviços e de inatividade, determinados em horas, dias ou meses, independentemente do tipo de atividade do empregado e do empregador, exceto para os aeronautas, regidos por legislação própria (Brasil, 2017).

Apesar de ter sido institucionalizado em 2017, o trabalho intermitente já acontecia no estado de São Paulo desde 2009 na condição de trabalho dos(as) professores(as) eventuais, denominados pelo Estado como professores categoria V. Tal categoria de professor “não tem o direito aos serviços públicos hospitalares e nem ao regime de previdência dos servidores públicos estaduais [...] [, bem como] ficam à disposição da escola para trabalhar caso haja au-

¹²⁸ Dentre as formas de trabalho online, destaca-se “o chamado *teletrabalho* e/ou *home office*, que se utiliza de outros espaços fora da empresa, como o ambiente doméstico, para realizar suas atividades laborativas. Isso pode trazer vantagens, como economia de tempo em deslocamentos, permitindo uma melhor divisão entre trabalho produtivo e reprodutivo, dentre outros pontos positivos. Mas com frequência é, também, uma porta de entrada para a eliminação dos direitos do trabalho e da seguridade social paga pelas empresas, além de permitir a intensificação da *dupla jornada de trabalho*, tanto o *produtivo* quanto o *reprodutivo* (sobretudo no caso das mulheres). Outra consequência negativa é a de incentivar o trabalho isolado, sem sociabilidade, desprovido do convívio social e coletivo e sem representação sindical” (Antunes, 2020, p. 39).

¹²⁹ Essa lei foi aprovada durante o governo interino de Michel Temer, que assumiu a presidência após a realização de um golpe jurídico parlamentar, resultante da articulação política estabelecida entre setores empresariais com representantes políticos da extrema direita, direita tradicional e centro no congresso nacional.

sência de alguma professora ou professor, e [só] é remunerado pelas aulas trabalhadas” (Zafalon, 2021, p. 41).

Como pôde ser observado, o tempo que esse(a) professor(a) fica à disposição da escola não é contabilizado em seus honorários. E, caso não se atenda prontamente ao chamado das instituições escolares, é possível que o(a) professor(a) categoria V seja retirado da lista de docentes eventuais da escola, podendo não ser mais chamado quando alguém do quadro de professores(as) efetivos ausentar-se.

Nesse sentido, o trabalho intermitente é extremamente rentável e prático ao empregador (seja ele uma instituição pública ou privada), pois não precisa arcar com os antigos custos referentes aos direitos trabalhistas nem muito menos ressarcir o ônus que o(a) proletário(a) tem com a aquisição e manutenção de seus equipamentos de trabalho, tal como com o tempo no qual ele(a) fica disponível esperando seu trabalho ser requisitado.

Ademais, a partir de 2020, com a disseminação da pandemia da Covid-19, o estado de São Paulo lançou seu balão de ensaio no âmbito da plataformização ao adquirir o aplicativo Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP)¹³⁰ para implementar o ensino remoto emergencial durante o período pandêmico.

Apesar disso, é importante frisar que a criação do CMSP jamais foi, de fato, pensado pelo Estado como uma política emergencial e temporária. Em vez disso, o CMSP anunciou um novo patamar para a proletarização do trabalho docente, pois o estado de São Paulo tem cada vez mais substituído o trabalho vivo dos(as) professores(as) pelo trabalho morto desenvolvido pelas plataformas digitais de aprendizagem. Essa substituição de trabalho vivo pelo trabalho morto é denominado por Lukács (2013) como desantropomorfização do trabalho¹³¹.

Essa nova dimensão da desantropomorfização do trabalho é a sexta tendência contemporânea da proletarização. Aliás, atualmente vivencia-se, no mundo do trabalho, as consequências da assim chamada indústria 4.0, concepção que

“nasceu na Alemanha e foi concebida para propiciar um novo salto tecnológico, no mundo produtivo (em sentido amplo) a partir da ampliação da robótica e das novas tecnologias de informação e comunicação. Sua implantação vem acarretando a intensificação ainda maior dos processos produtivos automatizados em toda a cadeia produtiva de valor, de modo que toda a produção e logística empresarial se torna cada vez mais controlada e comandada digitalmente” (Antunes et al., 2023, p. 34).

¹³⁰ No capítulo oito encontra-se uma análise mais pormenorizada sobre a origem, as funcionalidades e as consequências dessa plataforma digital ao trabalho docente.

¹³¹ Uma discussão mais pormenorizada sobre o problema da desantropomorfização do trabalho será desenvolvido no tópico 8.1.3 desta tese.

Nesse sentido, a indústria 4.0 anuncia uma “nova fase da automação industrial, que se diferencia da Revolução Industrial do século XVIII, do salto dado pela indústria automotiva do século XX e também da reestruturação produtiva que se desenvolveu a partir da década de 1970” (Antunes, 2020, p. 40).

Além disso, do ponto de vista das consequências desse processo à classe que vive do trabalho, a indústria 4.0 tem significado

uma expressiva ampliação do *trabalho morto*, tendo o maquinário digital como dominante e condutor de todo o processo produtivo, com a consequente redução do *trabalho vivo*, com a substituição das atividades que se tornam supérfluas, por conta do ingresso de novas máquinas automatizadas e robotizadas, sob o comando dos algoritmos. Mais robôs e máquinas digitais invadem a produção, o que nos leva a indicar que estamos adentrando em uma nova fase qualitativamente superior de *subsunção real do trabalho ao capital* (Antunes et al., 2023, p. 34).

Lukács analisou o problema da desantropomorfização do trabalho em sua época, observando como ela já encontrava suas raízes na manufatura que, por sua vez, sofreu um salto qualitativo com o surgimento da Revolução Industrial. De acordo com ele, “o único ponto que nos importa ressaltar diante da atual fetichização da técnica é que o impulso para ela foi dado, antes de tudo, pelas barreiras econômicas da produção manufatureira” (Lukács, 2013, p. 331). Ademais, Lukács (2013) ressalta que a maquinofatura representou um salto qualitativo em relação a manufatura no que diz respeito à desantropomorfização do trabalho.

No entanto, como Antunes et al. (2023, p. 35) observa, hoje se vivencia

um novo patamar de subsunção real do trabalho, que aprofunda sua condição de apêndice da máquina informacional, digital e algorítmica, ampliando a desantropomorfização de amplos contingentes de trabalho vivo, numa dimensão ainda mais profunda do que aquela que ocorreu com a introdução da maquinaria durante a Primeira Revolução Industrial.

Posto isso, é importante sublinhar que a partir da criação do CMSP na educação pública básica do estado de São Paulo, o problema da desantropomorfização do trabalho atingiu com veemência as condições do trabalho docente.

Em síntese, Antunes (2020a) afirma que, enquanto essa realidade de precarização e adoecimento crescente da classe que vive do trabalho não for superada, o proletariado do setor dos serviços – e aqui se encontram os(as) proletários(as) da educação – terá de enfrentar o dilema de ter de escolher entre o padecimento frente o desemprego estrutural e a sobrevivência oferecida pelo *privilégio da servidão*.

Após terem sido discutidas seis tendências da proletarianização no século XXI, com especial atenção em como essa realidade determina o trabalho docente, agora é preciso lançar luz sobre a dialética desse processo, compreendendo também as formas de resistência e revolta da classe proletária perante as atuais formas da precariedade de seu labor. Do contrário, não seria possível avançar para além de uma compreensão unilateral e limitada da sociedade contemporânea, como também estar-se-ia condenado a autocomplacência do pessimismo depressivo das análises descompromissadas com a transformação radical do sistema sociometabólico do capital.

6.1 Atuais formas de resistência da classe-que-vive-do-trabalho

Como muito bem destaca Antunes (2020, p. 63),

somente através de fortes ações coletivas é que [os/as proletários/as] serão capazes de contrapor ao sistema de metabolismo social do capital, profundamente adverso ao trabalho, aos seus direitos e às suas conquistas. [Então,] o maior desafio no momento é impedir que as fraturas *objetivas* obliterem as possibilidades de ação *subjetiva*, dificultando ou até mesmo impedindo sua ação enquanto classe trabalhadora em sua totalidade.

Nesse sentido, os(as) proletários(as) do setor de serviços, setor que mais cresce atualmente, são também aqueles(as) que oferecem os exemplos mais substantivos de lutas sociais, movimentos e greves. Aliás, segundo Antunes (2020), em 2001, na Itália, surgiu o movimento *San Precario*, especialmente dedicado a organizar e fortalecer lutas, greves e movimentos sociais em prol de conquistas de direitos para o precariado¹³². Quatro anos depois, os franceses, sobretudo, imigrantes e estudantes, se levantaram contra as formas de precarização do trabalho queimando carros e tomando às ruas parisienses. No mesmo período, também explodiu a revolta dos gregos contra as taxas abusivas do Banco central Europeu e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 2009, na cidade italiana de Nápoles, surge o *Clash City Workers*, movimento dedicado às lutas dos(as) trabalhadores(as) desocupados e precários(as), em mol-

¹³² Segundo Antunes (2020), Guy Stanning, economista inglês, defende que uma nova classe surgiu na contemporaneidade, distinta do proletariado descendente da era do automóvel, uma classe composta majoritariamente por jovens que sobrevivem a partir de trabalhos parciais, informais, intermitentes ou temporários. Essa nova classe foi denominada por Stanning como *precariado*. Os membros dessa classe são caracterizados pela confusão ideológica, desorganização e tendência a oscilar politicamente, características que a tornam uma presa fácil para discursos populistas e agitações promovidas por movimentos nazifascistas. Nesta tese, no entanto, se corrobora a análise de Antunes (2020) para o qual o precariado não é uma classe nova e descolada do proletariado, em vez disso, representa, a partir de uma concepção ampliada de proletariado, mais uma parte constitutiva da heterogênea classe-que-vive-do-trabalho.

des parecidos com o *San Precario*.

Avançando para a década de 2010, é possível destacar o exemplo do mundo árabe que se indignou contra a perpetuação de ditaduras civis-militares. Tendo começado em dezembro de 2010, na Tunísia, essa onda de revolta reverberou no Egito, na Síria, Líbia, entre outros países árabes da África e da Ásia, conseguindo destituir líderes ditatoriais que há anos se perpetuavam no poder.

Em março de 2011, milhares de portugueses precarizados (em sua maioria jovens, mulheres e imigrantes) unificaram sua luta por melhores condições de trabalho com o proletariado sindicalizado, os quais resistiam contra os ataques direcionados aos seus direitos sociais historicamente conquistados. Nesse mesmo período, os espanhóis (em especial a juventude) ocuparam praças públicas e organizaram passeatas massivas para protestar contra as altas taxas de desemprego em seu país. Ainda nesse ano, na Inglaterra, o assassinato de Mark Dugga, jovem negro taxista de 29 anos, insuflou os segmentos precarizados do proletariado inglês, os quais organizaram protestos expressivos contra a violência policial em grandes cidades como Liverpool, Manchester, Londres, entre outras.

Foi também 2011 que os estadunidenses desenvolveram um movimento social chamado *Occupy Wall Street* [Ocupe Wall Street], que consistia na ocupação massiva dos espaços nos quais funcionavam bolsas de valores. Essa ocupação visava denunciar as consequências destrutivas do avanço do capital financeiro, em especial a elevação do desemprego estrutural, a precarização das formas contemporâneas de trabalho e a marginalização das mulheres, negros e imigrantes no mundo do trabalho.

Além disso, a década de 2010 também ficou marcada pela disseminação da retórica do empreendedorismo, que se propagou, sobretudo, a partir das plataformas digitais que oferecem serviços de transportes de mercadorias e pessoas, das quais são exemplos emblemáticos a Uber, o Ifood, a Rappi, entre outras.

A retórica ideológica propagada nessas plataformas digitais defendia que seus funcionários não seriam proletários(as), mas, em vez disso, uma espécie de prestador de serviço autônomo – um burguês-de-si-próprio ou proletário-de-si-mesmo, para usar uma expressão de Ricardo Antunes. Nessas circunstâncias, abriu-se margem para desonerar as plataformas digitais dos custos com meios de produção, direitos trabalhistas, entre outras responsabilidades laborais do(a) empregador(a). Além disso, também se possibilitou a extensão e intensificação de jornadas de trabalho tão intensas e extensas quanto àquelas que vigoravam durante a Revolu-

ção Industrial do século XVIII (Antunes et al., 2023). Apesar disso, os(as) proletários(as) da Uber deflagaram uma greve global em 2019 e vêm se articulando para construção de um sindicato internacional (Antunes et al., 2023).

Um movimento análogo à revolta internacional dos trabalhadores da Uber aconteceu “em 1º de julho e em 25 de julho de 2020, em plena pandemia, [quando] o Brasil se encontrou diante de duas greves importantes – denominadas #brequedosapps – que sinalizavam um novo cenário de lutas e resistências dos trabalhadores-entregadores de plataformas digitais” (Antunes et al., 2023, p. 38). O movimento #brequedosapps foi articulado via WhatsApp por motoristas de diversas plataformas, tais como Uber, Rappi, Ifood, etc., com intuito de denunciar as suas condições de trabalho precárias, reivindicar o aumento do valor pago a eles pelos aplicativos, desbloquear os entregadores prejudicados pelas plataformas e conquistar o direito à carteira assinada para a categoria.

Contudo, apesar da revolta e organização dos novos seguimentos que compõe o proletariado hoje, é necessário ressaltar que eles adentraram “em uma era de rebeliões, que, entretanto, não se converteu em uma era de revoluções” (Antunes, 2020, p. 58).

Para que seja possível iniciar uma verdadeira era de revoluções é preciso conquistar a unificação orgânica entre as diferentes formas de revolta do proletariado contra o empobrecimento de suas condições de trabalho, marcada pela retirada de seus direitos trabalhistas historicamente conquistados, com as diversas lutas contra as opressões geradas e/ou perpetuadas pelo sistema sociometabólico do capital.

Até agora, sobressaiu-se nesta sintética explanação das atuais tendências que influenciam o modo de ser do proletariado no século XXI o avanço tecnológico, o declínio do proletariado industrial herdeiro da era do automóvel, o aumento da informatização do trabalho, seguido da ampliação considerável dos trabalhos imateriais e do setor de serviços. Contudo, por mais que essas tendências possam aparentemente anunciar o desenvolvimento de uma sociedade pós-industrial na qual não seria mais a teoria do valor trabalho que organizaria o sistema produtivo, não é disso que se trata.

Na realidade, o que foi discutido emblematiza a exacerbação dos processos de incremento à produtividade laboral os quais intensificam “os mecanismos de extração do sobretrabalho, com a expansão do *trabalho morto* corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional [...] [de modo que] todos os espaços possíveis se tornam *potencialmente geradores de mais-valor*” (Antunes, 2020, p. 35).

Este capítulo analisou seis das principais tendências que caracterizavam a proletarização no mundo do trabalho contemporâneo. Esse panorama do mundo do trabalho hoje foi levado a cabo com intuito de investigar mais especificamente a realidade do trabalho docente no século XXI.

As tendências analisadas apontaram para um mundo do trabalho e, mais especificamente, para um trabalho docente, devastado pela perda do controle sobre o processo de trabalho; fragilização da solidariedade de classe; intensificação da política de pressão por produtividade; crescimento da exigência do domínio da informática e da tecnologia, bem como pela plataformização e desantropomorfização do trabalho.

Apesar disso, o tsunami de revoltas, greves e rebeliões que se desenvolveram contra esse atual quadro de devastação do mundo do trabalho na contemporaneidade não foi negligenciado, mesmo que tais insurreições ainda não tenha conseguido se unificar e materializar a abertura de uma era de revoluções.

Nesse sentido, foi possível preparar o campo para avançar até a principal contribuição desta tese, a saber: a análise da objetivação do trabalho docente na educação pública do estado de São Paulo, que será analisado a seguir.

PARTE II

A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE SÃO PAULO

Durante o primeiro capítulo desta tese levou-se a cabo uma análise histórica do trabalho docente desde a Baixa Idade Média (X-XV) até o século XXI, concentrada especificamente no desenvolvimento histórico do Ocidente Europeu. Em outras palavras, parte-se do momento em que a docência havia se tornado um trabalho a partir do qual os seres humanos poderiam garantir a sua sobrevivência e chega-se ao período no qual o trabalho docente passou a ser administrado por meio dos princípios da gestão empresarial capitalista, cujo controle, no Brasil, especialmente no estado de São Paulo, já é estabelecido via plataformas digitais.

Após ter analisado as formas históricas concretas do trabalho docente, agora se faz necessário sintetizar a categoria trabalho docente. Em seguida, será possível adentrar no problema específico desta pesquisa, qual seja: analisar a objetivação do trabalho docente na educação básica do estado de São Paulo, defendendo a tese de que o ponto arquimédico desse processo é a exacerbação da tendência da perda da autonomia no trabalho docente, que se manifesta a partir do processo de plataformização do ensino o qual, por sua vez, desantropomorfiza a docência.

7 TRABALHO DOCENTE

A fim de compreender o trabalho docente a partir da síntese de suas formas históricas concretas é preciso retomar a categoria processo de trabalho, desenvolvida por Marx no capítulo V do primeiro livro de *O capital* e, ao mesmo tempo, analisá-la em paralelo à definição de trabalho educativo desenvolvida por Saviani no livro *Pedagogia Histórico crítica: primeiras aproximações* (1991).

Para Saviani (2013, p. 11), “a educação é um fenômeno próprio dos seres humano. [...] [Portanto,] a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana”. Mas o que diferencia a natureza humana da natureza dos demais animais? Marx e Engels responderam a tal questionamento durante a elaboração d’*A ideologia alemã*, entre 1845 e 1846, quando afirmaram que “o primeiro ato histórico [...] [dos] indivíduos, pelo qual eles se diferenciam dos animais [...] é [...] o fato de [...] começar a produzir seus meios de vida” (Marx; Engels, 2007, p. 87).

Em outras palavras, diferentemente dos animais não humanos, os quais se adaptam “à natureza, ele [o ser humano] tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o [...] [ser humano] dos outros animais é o trabalho” (Saviani, 2013, p. 11).

Isso não significa que os animais não humanos sejam incapazes de dispendir força e energia produzidas em seus organismos para realizarem alguma atividade que interaja com a natureza, modificando-a. As abelhas, por exemplo, consomem o néctar e o pólen das flores, a partir dos quais produzem o mel e a cera, ambos produtos originados da relação entre as abelhas e a natureza, que, inclusive, são necessários para a construção e manutenção da vida em suas colmeias. O néctar e o pólen, ao passarem pelo organismo das abelhas, são transformados em mel e cera. Apesar disso, as abelhas não realizam trabalho.

O trabalho é uma característica imanente aos seres humanos. Embora os animais não humanos também possam modificar a natureza, as interações que realizam estão, em absoluto, condicionadas pelas determinantes biológicas e genéticas de sua espécie. Por exemplo, a colmeia de uma dada espécie de abelha, embora se mostre bela, engenhosa e matematicamente precisa aos olhos humanos, será sempre construída da mesma maneira, ou sua edificação sempre respeitará às mesmas tendências – biologicamente determinadas, aliás. O processo de trabalho, ao contrário do que acontece com os animais não humanos, não está submetido a tal determinismo biológico.

Vale lembrar as clássicas palavras de Marx:

o trabalho é, antes de tudo, um processo entre o [...] [ser humano] e a natureza, processo este em que o [...] [ser humano,] por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] A fim de se apropriar da matéria natural de forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013b, p. 255).

Outra característica própria do processo de trabalho é o fato de ele se desenvolver tanto no âmbito intelectual quanto no material, ou seja, o ser humano imagina as transformações que deseja realizar na natureza durante o início do processo de trabalho para, ao final deste último, materializar suas pré-idealizações na forma de produtos do seu trabalho. É por isso que

uma abelha [pode] envergonha[r] muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (Marx, 2013b, p. 255-256).

Outro elemento fundamental ao processo de trabalho é a teleologia presente na relação entre ser humano e natureza, ou seja, as transformações que os seres humanos realizam na (e por meio da) natureza operam mediante finalidades estabelecidas por eles próprios.

Nesse sentido, a autonomia se mostra um elemento crucial ao processo de trabalho, uma vez que cada indivíduo, mediante determinações sociais específicas e históricas, precisa fazer escolhas que melhor viabilizem a principal finalidade do processo de trabalho: a satisfação de necessidades humanas¹³³. Por isso, Marx (2013b, p. 258) entende que “no processo de trabalho, portanto, a atividade do [...] [ser humano,] com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início”.

Por fim, o processo de trabalho é sempre um fenômeno social, pois não se realiza por este ou aquele indivíduo de forma isolada, em vez disso, sempre se desenvolve a partir dos resultados de processos de trabalhos anteriores e cujos resultados servem como base para processos de trabalhos futuros.

¹³³ Embora o processo de trabalho teleologicamente guiado, não existe uma finalidade única e pré-determinada que defina inexoravelmente os destinos da humanidade, seja esta entendida como vontade de uma divindade ou de uma entidade abstrata qualquer. A história não tem nenhuma teleologia predefinida, mas as ações sociais dos indivíduos sim.

Em síntese, o processo de trabalho é sempre uma “atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre [...] [ser humano] e natureza” (Marx, 2013b, p. 261).

Retomando a compreensão da educação enquanto um fenômeno próprio da humanidade, agora é preciso compreender como ela se manifesta enquanto “uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2013, p. 11). Para tanto é preciso levar em consideração que, além de se desenvolver por meio de pré-idealizações, o processo de trabalho também se realiza por meio do conhecimento necessário para materializar as finalidades pré-idealizadas pelos seres humanos.

De acordo com Saviani (2013), no que diz respeito à atividade que produz objetos para satisfazer às necessidades materiais humanas (desde as mais simples até as mais complexas), é possível compreendê-las como fruto de *trabalho material*. Por outro lado, no que se refere à atividade de representar idealmente os objetos concretos, o que inclui desde o exercício da imaginação até o desenvolvimento de conhecimentos científicos, éticos e artísticos, pode-se entendê-la como resultado de *trabalho não material*. Com efeito, aquilo que Saviani (2013) se refere como trabalho material não prescinde de atividade não material, bem como o que o pedagogo histórico-crítico define como trabalho não material também não prescinde de atividades materiais. No entanto, aqui se trata de uma questão de preponderância. O trabalho material é preponderante uma atividade produtora de objetos materiais, enquanto o trabalho não material é preponderantemente produtora de representação de objetos.

A educação, por se tratar de atividade de “produção de ideias, conceitos, valores, símbolo, hábitos, atitudes, habilidades [etc.]. Numa palavra, [...] produção de saber, [...] obviamente se situa nessa categoria do trabalho não material” (Saviani, 2013, p. 12).

Fundamentando-se no Marx (2022), Saviani (2013) ainda ressalta que existem duas expressões de trabalho não material, em uma delas o produto se separa de seu produtor, tal como acontece na produção de obras de arte e de livros. No entanto, há uma segunda modalidade de trabalho não material em que o produto e seu produtor não se separam durante o ato de produção, como é o caso do trabalho educativo. Em uma aula, por exemplo, “supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (Saviani, 2013, p. 12).

Aliás, a categoria trabalho não material não contempla apenas o exemplo da educação escolar, mas abarca a atividade educativa de um modo geral, inclusive, as atividades educativas que se desenvolveram a muito tempo em consonância com o processo de trabalho. Em uma educação realizada paralelamente ao processo de trabalho, por exemplo, quando um indivíduo ensina ao outro (geralmente aos seus descendentes) os princípios da atividade que efetua para sobreviver, ainda assim, durante essa instrução realizada geralmente enquanto se trabalha, o produto do trabalho educativo não se separa de seu consumidor (ele é produzido por aquele que transmite o conhecimento, ao mesmo tempo que é apropriado por àquele para quem o conhecimento é transmitido).

Nesse sentido, é possível concluir que o processo de trabalho e o processo educacional estão intimamente ligados, determinando-se reciprocamente, e ambos são imanentes aos seres humanos, uma vez que o ser humano “não se faz [...] [humano] naturalmente; ele não nasce sabendo ser [...] [humano], vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (Saviani, 2013, p. 7).

Partindo dessa compreensão, Saviani (2013, p. 13) desenvolve sua definição clássica de trabalho educativo enquanto

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

Além disso, embora o processo educacional e o processo de trabalho estejam essencialmente conectados, uma vez que todo processo de trabalho engendra um produto (material ou imaterial) e, conseqüentemente, gera conhecimento sobre essa produção, Saviani (2013, p. 13) destaca que “a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social”.

Portanto, embora o trabalho educativo se manifeste como imanente a todo processo de trabalho, é na instituição escolar, sobretudo, na pública, que o trabalho educativo pode se desenvolver sistemática e universalmente, pois “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2013, p. 14), ou seja, na socialização daquilo que o conjunto da humanidade acumulou em ciência, filosofia e arte.

Nesse sentido, o trabalho docente pode ser entendido nos mesmos termos a partir dos quais Saviani (2013) definiu o trabalho educativo, mas seu campo de atuação está restrito à realidade escolar. Em outras palavras, o trabalho docente é a atividade de ensino realizada dentro de uma instituição escolar que, direta e intencionalmente, produz em cada estudante singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos.

Contudo, a categoria trabalho docente, por se originar da síntese das formas históricas concretas de docência que se desenvolveram na história do Ocidente europeu, nada pode dizer sobre as condições do labor desta ou aquela forma singular de docência. Quando se pensa na categoria trabalho docente, portanto, não se pode distinguir se os(as) professores(as) têm autonomia em seu processo de trabalho ou se plataformas digitais encarregam-se do planejamento e da avaliação da docência, enquanto ao(à) docente resta apenas a tarefa de vigiar os(as) estudantes para que acessem essas plataformas.

Apesar disso, a elaboração da categoria trabalho docente se mostrou um necessário movimento de síntese após ter sido levado a cabo uma exaustiva análise histórica das diferentes expressões da docência desde a Idade Média até o século XXI.

Agora, no entanto, faz-se necessário adentrar na análise do objeto específico desta pesquisa, a saber: a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo, a partir da investigação da singularidade de quatro escolas da rede pública de ensino estadual no município de São Carlos (SP). E aqui novamente é válido pontuar que investigações qualitativas sobre as condições concretas do trabalho docente na educação básica pública são cruciais à Pedagogia Histórico-crítica, entretanto, paradoxalmente, há um vácuo de pesquisas a esse respeito.

Justamente por isso, espera-se que esta pesquisa possa colaborar coletivamente na empreitada de estimular outros pesquisadores a se debruçarem também sobre o estudo da objetivação do trabalho docente na educação pública brasileira. Além disso, para que a Pedagogia Histórico-crítica adquira uma efetiva capilaridade na prática pedagógica dos(as) professores(as) da rede pública de ensino é preciso, antes de qualquer coisa, que os pesquisadores, teóricos e apoiadores dessa corrente pedagógica se preocuparem em entender as condições concretas em que o trabalho docente está se desenvolvendo nas escolas públicas.

8 A DOCÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTATUAIS DA CIDADE DE SÃO CARLOS (SP)

Como foi adiantado na introdução, a análise da objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo foi levada a cabo por meio da investigação da realidade singular de quatro escolas públicas estaduais da cidade de São Carlos (SP), mediante três técnicas distintas de coleta de dados.

A entrevista semiestruturada foi a primeira dessas técnicas de coleta de dados empíricos. Composta por vinte perguntas, sendo elas divididas em seis blocos. O primeiro deles diz respeito a apresentação, por isso foram perguntados o nome¹³⁴, idade, gênero, etnia e a principal escola em que o(a) entrevistado atua. O segundo bloco refere-se à concepção do(a) entrevistado(a) sobre o que significa ser professor e qual o papel da escola pública na contemporaneidade. O terceiro bloco abarca questões relacionadas às condições do trabalho docente, assim, foi indagado se jornada de trabalho e a remuneração do(a) entrevistado(a) faz jus às atividades que ele(a) desempenham; quais as condições de seu trabalho e qual a qualidade da infraestrutura da escola; se o trabalho burocrático/administrativo tem aumentado, se há uma tendência de simplificação da atividade docente; se jargões empresariais (eficiência, alcance de metas, minimização de conflitos etc.) têm orientado o trabalho docente e se o(a) entrevistado considera ter autonomia em sua docência. O quarto bloco abarca os problemas do assédio e da violência no ambiente escolar. O quinto bloco questiona quais recursos pedagógicos são utilizados na escola e qual o fundamento teórico e filosófico da atividade pedagógica do(a) entrevistado(a). Por fim, o último bloco inquiri sobre a importância do engajamento na luta política por melhores condições de trabalho.

Um total de oito docentes participaram das entrevistas. Dentre eles(as), cinco mulheres e três homens. Dentre as entrevistadas, três autodeclaradas negras e duas autodeclaradas brancas. Em meio aos entrevistados, dois deles autodeclarados negros e um autodeclarado branco. Levando em consideração a totalidade dos(as) entrevistados(as), metade trabalha sob regime de trabalho estatutário, ou seja, é docente efetivo(a) e concursado(a), a outra metade trabalha sob regime de contrato de trabalho temporário. Vale ressaltar que dentre os(as) quatro docen-

¹³⁴ Foi garantido o anonimato a todas as pessoas envolvidas nesta pesquisa, das que participaram das entrevistas até as que responderam ao questionário, inclusive, aquelas que foram observadas pelo trabalho de campo. Ademais, todas as técnicas de pesquisa supracitadas (trabalho de campo, entrevistas e questionário) foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), cujo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 71082923.7.0000.5400 foi considerado aprovado pelo parecer número 6.297.798.

tes efetivos, dois deles(as) acumulam cargos na docência básica pública, trabalhando mais de sessenta horas por semana. Ademais, dentre os(as) quatro docentes temporários(as), uma delas trabalha na educação especial, estabelecendo com o Estado um contrato de trabalho diferente dos demais professores temporários.

Dois dos três homens entrevistados trabalham em escolas estaduais do PEI e atendem alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Duas das cinco mulheres entrevistadas trabalham em escolas regulares, lecionando para alunos(as) do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Outras duas das cinco mulheres entrevistadas também lecionam em escolas regulares, mas atendem alunos somente do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. E, por fim, o último dos homens e a última das mulheres entrevistadas trabalham ambos em escolas regulares e abarcam estudantes desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio.

O perfil dos(as) professores(as) entrevistados está exposto na tabela 2, logo abaixo.

Tabela 2: Perfil dos(as) professores(as) entrevistados(as).

Nome	Trabalho	Gênero	Etnia	Acumula cargos	Área de atuação
Elis Regina	Efetivo	Mulher	Negra	Sim	Ensino Fundamental I da Escola Regular
Mano Brown	Efetivo	Homem	Negra	Sim	Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Escola Regular
Sandy	Efetivo	Mulher	Branca	Não	Ensino Fundamental II da Escola Regular
Dave Grohl	Temporário	Homem	Parda	Não	Ensino Fundamental II e Ensino Médio no PEI
Nina Simone	Temporário	Mulher	Negra	Não	Ensino Fundamental II da Escola Regular
Chris Cornell	Efetivo	Homem	Branca	Não	Ensino Fundamental II e Ensino Médio no PEI
Ludmilla	Temporário	Mulher	Branca	Não	Educação especial no Ensino Fundamental I da Escola Regular
Pitty	Temporário	Mulher	Negra	Não	Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Escola Regular

Fonte: de autoria própria.

Para evitar represálias ou perseguições aos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa, o anonimato lhes foi garantido. Em alternativa ao real nome das pessoas entrevistadas foi estabelecido um pseudônimo para cada uma delas, respeitando o critério de ser o nome de algum músico ou intérprete musical cujo trabalho os(as) interlocutores(as) da pesquisa ad-

miram ou se identificam. Foram elaborados oito pseudônimos, quais sejam: Elis Regina, Mano Brown, Sandy, Dave Grohl, Nina Simone, Chris Cornell¹³⁵, Ludmilla e Pitty.

A segunda técnica de coleta de dados foi a observação participante, que se desenvolveu em paralelo à realização das entrevistas, quando foi solicitada a quatro dos(as) entrevistados(as) a permissão para observar seu cotidiano de trabalho durante o período de um mês. Durante os meses de observação participante, foi anotado em um diário de campo a rotina de trabalho dos(as) professores(as) observados(as), frisando descrever suas condições de trabalho, ou seja, quantas horas trabalhavam por dia, se tinham acesso a materiais didáticos adequados, se seu ambiente de trabalho era salubre (poucos alunos por sala de aula, ambiente de serviço conservado e arejado etc.) e de que maneira era realizada o controle/gestão de seu trabalho. Apesar de os(as) professores(as) terem se mostrado muito solícitos(as) à realização do trabalho de campo, sua materialização não foi uma tarefa ausente de intempéries burocráticas.

Foi necessário solicitar a anuência oficial da Diretoria de Ensino (DE) da cidade de São Carlos para a realização do trabalho de campo. O período de negociação com a DE durou aproximadamente cinco meses, iniciando-se no dia vinte e quatro de novembro de 2023 e findando em dezoito de março de 2024. O primeiro fator que dificultou a realização do trabalho de campo foi a tentativa de iniciá-lo durante os meses finais do último bimestre letivo, quando todas as escolas estaduais estão totalmente concentradas na preparação dos estudantes para a realização das Provas Paulistas¹³⁶ e do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Após a aplicação da Prova Paulista, diversas outras tentativas de realização da pesquisa de campo também foram negadas segundo a justificativa de que a pesquisa acadêmica poderia atrapalhar os(as) docentes, uma vez que supostamente tomaria parte de seu tempo de planejamento pedagógico. Após muita discussão com a Diretoria de Ensino de São Carlos (SP), somado ao comprometimento de o questionário ser aplicado durante o horário de almoço dos(as) docentes, é que a pesquisa de campo finalmente foi aprovada.

A seleção dos(as) docentes cujo serviço foi observado durante o trabalho de campo fundamentou-se na tentativa de contemplar a maior diversidade possível dentre os diversos regimes de trabalho dos(as) professores(as) das escolas estaduais paulistas. Nesse sentido,

¹³⁵ Vale ressaltar que o professor Chris Cornell propôs que sua entrevista fosse coletiva, contando com a participação de mais dois professores. Um desses professores, Dave Grohl, também havia sido entrevistado nesta pesquisa, e o outro professor escolheu o pseudônimo Zack de la Rocha.

¹³⁶ São um total de três provas realizadas digital e bimestralmente a partir do 5º o ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Ademais, para os 3ºs anos do Ensino Médio há uma quarta Prova Paulista, denominada “Provão Paulista”, cujo resultado pode ser utilizado como forma de ingresso em universidades públicas.

acompanhou-se o trabalho de uma professora efetiva que acumula cargos de docente em uma escola estadual e em uma escola municipal, ambos em São Carlos (SP), e cuja área de atuação é no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Também se observou o trabalho de um docente efetivo que acumula dois cargos de professor na educação básica estadual, e que atua principalmente com estudantes do Ensino Médio. Ademais, analisou-se o serviço de uma professora efetiva que possui apenas um cargo e trabalha com estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental. E, finalmente, acompanhou-se um professor temporário que atua no regime de dedicação plena integral das escolas do Programa Ensino Integral, e cujo foco de sua atuação também se concentra no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A prevalência da observação participante ter sido realizada entre professores(as) efetivos(as) se assentou no fato de que tais docentes se sentem mais à vontade para receber pesquisadores e realizar críticas sobre suas próprias condições de trabalho, uma vez que seu regime de serviço sofre menos pressão do que o dos(as) professores(as) temporários(as) que estão cotidianamente propensos a sofrer ameaças, bem como terem seus contratos de trabalho rompidos, caso não sigam rigorosamente as determinações da gestão escolar. Aliás, vale mencionar que durante a última semana de campo observando o trabalho do professor temporário, este último recebeu uma mensagem da gestão exigindo que ele conversasse com o pesquisador e lhe pedisse para interromper a aplicação de seus questionários. Temendo prejudicar o professor, a aplicação dos questionários foi suspensa e a coleta de dados naquela escola terminou.

E é justamente nesse sentido que a terceira técnica de coleta de dados, o questionário, se mostrou imprescindível. Devido a sua natureza mais fechada e direta, o questionário permite gerar indicadores quantitativos a respeito das condições de trabalho dos(as) professores(as) da educação básica paulista, permitindo observar uma quantidade maior de docentes, caso comparada com as entrevistas e a observação participante, ainda que seus dados também precisem ser interpretados durante a pesquisa, pois não falam por si mesmos.

O questionário foi composto por quarenta e uma questões divididas em três blocos. No primeiro bloco, os(as) docentes foram questionados(as) sobre aspectos formais de seu trabalho, tais como em que tipo de escola atuam, com que ciclo do ensino trabalham, a quantidade de profissionais da educação atuando na escola, o acesso a materiais e a qualidade da infraestrutura escolar. O segundo bloco de questões atinge mais diretamente às condições do trabalho docente, uma vez que inqueriram a quantidade de horas trabalhadas na semana, se havia ou não intervalos para se fazer refeições durante a jornada de trabalho, a existência de acúmulo

de cargos, a frequência de casos de assédio ou violência no ambiente escolar, a faixa salarial em que o docente se enquadra e a quantidade de gastos com moradia, alimentação, vestimenta, higiene, transporte. Por fim, o questionário termina com um bloco de questões relacionadas à política, tais como se o(a) docente compõe o sindicato de sua categoria, se já participou de greves, que tipo de manifestações reivindicativas o sindicato de sua categoria tem costumado propor e até se já aconteceu de o governo utilizar-se de força policial contra os(as) docentes durante a manifestação de suas reivindicações.

Vale ressaltar, tal como foi comentado na introdução desta tese, que o questionário aplicado com os(as) docentes da educação básica pública estadual de São Carlos (SP) foi elaborado tomando-se como base o *Questionário para trabalhadores*, enquête elaborada por Karl Marx em 1880 com intuito de analisar as condições do trabalho do proletariado industrial europeu¹³⁷.

Justamente a partir disso, o questionário elaborado para esta pesquisa foi desenvolvido exclusivamente para ser aplicado à realidade concreta da educação pública básica do estado de São Paulo. Dessa forma, grande contribuição da enquête operária marxiana foi inspirar a elaboração de um questionário que não apenas interrogasse os(as) docentes de forma protocolar, e muitas vezes insensível, mas, em vez disso, provocasse o(a) interlocutor(a) da pesquisa para que, ao fornecer dados quantitativos para a investigação, pudesse refletir criticamente sobre as suas próprias condições de trabalho.

Outra importante observação que precisa ser realizada antes de começar a análise dos dados propriamente dita, é o destaque para a dificuldade de obtenção dos dados para esta pesquisa. Não só o processo de entrada nas escolas públicas foi dificultado pelas barreiras burocráticas já mencionadas, mas o próprio acesso aos(as) professores(as) se mostrou bastante difícil. Algumas escolas adotam um esquema de intervalos em tempos distintos, o que inviabilizava encontrar todos os(as) docentes reunidos em seu horário do descanso para, então, lhes convidar para preencherem o questionário. Uma alternativa foi pedir à gestão escolar para que o questionário fosse aplicado em parte do horário do ATPC, momento em que a maioria dos(as) professores(as) está reunida na escola, no entanto, não foram todas as escolas que viabilizaram essa requisição.

Além dessas barreiras burocráticas e da dificuldade de acesso aos(as) docentes da educação básica, não se pode ignorar que tanto docentes quanto a gestão escolar enxergam a pes-

¹³⁷ Para mais informações consultar Antunes e Lann (2022).

quisa científica e os pesquisadores com bastante desconfiança. O pesquisador, então, parece ser um agente estranho à realidade escolar, cujo objetivo é tão somente criticar o trabalho desenvolvido na escola pública, sem trazer alternativas para lidar com os problemas que encontra durante a sua pesquisa. Essa desconfiança entre escola e universidade públicas não é um fenômeno atual, tão pouco será superado durante esta pesquisa, ainda assim, foi um agravante na dificuldade da coleta de dados que não pode ser negligenciado.

Como uma tentativa de lidar com o problema dessa desconfiança no ambiente escolar, todas as escolas em que o questionário foi aplicado receberão, ao término da pesquisa, os resultados da coleta de dados, bem como o link de acesso ao repositório de teses e dissertações da FCLAr-UNESP. Além disso, todos os(as) docentes entrevistados(as) também terão acesso à pesquisa e aos dados coletados.

Findado o momento de apresentação das técnicas de coleta de dados e das principais dificuldades encontradas pela pesquisa, chega-se o momento de se analisar a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Contudo, antes de prosseguir para a exposição do resultado da análise dos dados obtidos durante a pesquisa, é crucial adiantar ao leitor as três categorias que foram desenvolvidas a partir da investigação, quais sejam: a perda de autonomia docente, a plataformização do ensino e a desantropomorfização da docência. Essas categorias foram elaboradas durante a análise da singularidade do trabalho docente realizado em quatro escolas estaduais paulistas da cidade de São Carlos, respeitando o princípio teórico da necessidade de “elevar[-se] do particular ao geral” (Marx, 2008, p. 48). Logo mais cada uma dessas três categorias será analisada em pormenores, mesmo assim, mostra-se importante levar a cabo três observações propedêuticas sobre elas.

Primeiro, a perda de autonomia na docência é uma categoria que ilustra a principal consequência da proletarização docente, tal como foi discutido no terceiro capítulo desta tese. Apesar disso, a tendencial perda de autonomia docente intensifica-se atualmente quando começa a se desenvolver a partir do problema da plataformização do ensino nas escolas públicas estaduais paulistas.

Segundo, o problema da plataformização do trabalho surge como um fenômeno internacional a partir de 2009, com o surgimento da Uber, tornando-se o emblema de precarização do trabalho no século XXI. Aliás, isso já foi discutido durante o capítulo seis. Todavia, a partir de 2020, com o surgimento da pandemia da Covid-19, o problema de plataformização do tra-

balho, *mutatis mutandis*, penetrou no âmago da educação básica pública do estado de São Paulo.

Terceiro, a análise da objetivação do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas, que não pode ignorar o problema da plataformização do ensino, também demonstrou como a atual exploração do trabalho dos(as) professores(as) atingiu uma expressão desantropomorfizada inédita. Entretanto, a categoria desantropomorfização é polissêmica e abrangente, sendo, sobretudo, trabalhada em questões relacionadas à teoria do conhecimento da realidade concreta. Apesar disso, esta tese analisa a categoria desantropomorfização enquanto consequência do trabalho docente controlado por plataformas digitais sob orientação do gerencialismo capitalista na era da indústria 4.0.

8.1 Os proletários da educação básica pública estadual

Existe uma noção sobre o que significa ser professor(a) que já alcançou o enraizamento de um preconceito popular. Essa noção se bifurca em duas acepções contrárias, porém complementares, sobre a docência.

Por um lado, a docência é estereotipadamente entendida como um trabalho especial, capaz de mudar a vida das pessoas, rompendo quaisquer intempéries impostas pela realidade social. Por outro lado, a docência é concebida, também de uma maneira estereotipada, como uma profissão heroica, realiza por indivíduos resilientes que, apesar das condições adversas de seu trabalho, não vacilam em sua missão. Essa noção acerca da docência, tanto no sentido transformador, quanto no sentido heroico – ambos abstratos –, é explorada pelas pedagogias hegemônicas¹³⁸.

Vale ressaltar que essa noção estereotipada da docência não é um problema específico da sociedade brasileira, mas algo amplamente disseminado no senso comum. Os meios de comunicação de massa, em especial o cinema, há muito tempo tem reproduzido tal imaginário a respeito dos(as) professores(as). Um exemplo emblemático disso pode ser observado no filme *Freedom Writers* [Escritores da Liberdade] (2007), dirigido por Richard LaGravenese, cujo enredo narra a história de Erin Gruwell, uma professora de Ensino Médio estadunidense que se depara com uma realidade escolar violenta, marcada pelo racismo, conflito entre gangues e problemas de aprendizagem. Diante dessas adversidades, a protagonista do filme parece lutar

¹³⁸ Embora essa discussão não seja pormenorizada nesta tese, indica-se, para aprofundamento, Saviani (2012) e Duarte (2004).

e triunfar sozinha, pois seus(suas) alunos(as), que antes odiavam a si mesmos e a escola, após suas aulas, parecem começar a estudar, respeitar a si mesmos e aos outros. Além dessa imagem da professora que supera individualmente as intempéries sociais da educação, Gruwell é representada como uma mártir, pois precisou financiar as mudanças que almejava ver na realidade escolar tendo, para tanto, de conseguir mais dois empregos. Um deles como vendedora de *lingerie*, no contraturno ao trabalho na escola, e o outro como recepcionista de hotel aos fins de semana. Aliás, o sobretrabalho também arruinou seu relacionamento amoroso.

Uma noção análoga à disseminada pelo filme supracitado está presente no imaginário docente – algo que, aliás, se evidenciou nas respostas fornecidas pelos(as) professores(as) das escolas públicas estaduais de São Carlos (SP) durante as entrevistas, e que serão apresentadas e analisadas a seguir.

A professora Nina Simone, por exemplo, afirma que “*ser professor é uma responsabilidade imensa [...] e a gente tem essa missão... esse dever de ensinar, de olhar para cada um como um ser especial e único*”. A professora Pitty também reforça a ideia missionária¹³⁹ da docência quando afirma que o professor tem a “*missão de preparar [...] indivíduos para atuar na sociedade, de mediar o conhecimento para eles*”. E o professor Chris Cornell destaca:

Eu sou um daqueles casos que a profissão me encontrou. [...] A docência atrai essas pessoas que querem falar, falar, falar... Por isso que tem a galera que tenta ser professor, mas não vai, cara. Que é a ideia da vocação [...] não de uma forma romântica [...] mas eu acho que existe uma vocação.

O professor Mano Brown também apresenta uma imagem da docência como uma atividade laboral especial, diferente das demais atividades desenvolvidas no mundo do trabalho, quando comenta:

Eu era funileiro antes desse professor [...] era pião. Tomava cerveja, ficava jogando baralho com os caras no bar, jogando bilhar. E aí, quando eu comecei a dar aula [...] teve um amigo meu que falou assim: “Brown, agora você não vai poder mais ir pô bar, né? Tomar cervejinha, jogar sinuca [...] Agora você é um professor!”.

No que diz respeito a esse caráter aparentemente *sui generis* da atividade docente, o professor Dave Grohl afirma que, enquanto professor de ciências humanas, seu trabalho requer “*um senso crítico, uma formação humana. [...] Tudo o que diz respeito ao senso crítico*

¹³⁹ A palavra missionária aqui não expressa necessariamente o significado mais atrelado a essa palavra, ou seja, o sentido de proselitismo religioso, em vez disso, adquire o significado de rigoroso dever ético.

dos alunos, os alunos olharem a realidade da qual eles estão circunscritos, olharem de forma crítica, questionarem o mundo que eles estão, porque [...] tudo é passível de crítica”.

A professora Elis Regina vai ao encontro da fala de Grohl quando afirma que a sua

profissão [...] é ensinar coisas da vida. [...] Ah, você fala de política com seus alunos de quinto ano? Falo. Falo de política, falo de gênero, falo de preferências sexuais [...] Então, pra mim, é isso, é você ter essa conexão. A minha profissão, eu sinto [...] que eu me conecto.

Contudo, atualmente a noção de docência enquanto uma vocação missionária que transforma a vida de cada educando de forma única, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca do mundo, a cidadania e a conexão interpessoal, não é válida para analisar profundamente a objetivação do trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Em vez disso, ela tão somente expressa uma visão abstrata e caótica desse problema.

Ademais, tal noção de docência pouco consegue explicar se não for considerado, por exemplo, o problema da desantropomorfização da docência. A desantropomorfização da docência, por sua vez, se torna uma expressão desprovida de sentido se se ignora a questão da plataformização do ensino. Tal problema, por seu turno, nada diz se não for analisado por meio do processo de perda de autonomia no trabalho docente. E a perda de autonomia no trabalho docente só se faz inteligível quando se considera os problemas do sobretrabalho e do assédio moral institucionalizado.

Portanto, é preciso, como ressalta Marx (2011, p. 54), recorrer a determinações mais precisas e, assim, se “chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto pensado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples”. Por esse caminho, seria possível novamente retornar a noção missionária, vocacional e transformadora da docência, “mas desta vez não como representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (Marx, 2011, p. 54).

Nesse sentido, não se está desprezando a noção missionária, vocacional e transformadora do trabalho docente, apenas se está destacando que ela representa a dimensão mais imediata do problema, que não deixa de ser um momento importante para uma análise que alcance a essência das condições do trabalho docente. A partir de uma analogia leniniana, essa concepção superficial da docência pode ser comparada à espuma formada pelo movimento de um rio que, apesar de sua efemeridade, “*também a espuma* é uma expressão da [sua] essência”

(Lênin, 2018, p. 141).

Assim, a concepção missionária, vocacional e transformadora da docência, por si só, apresenta tão somente uma visão fenomênica acerca das condições do trabalho docente. E, como Karl Marx muito bem sublinhou no livro III de *O capital*, “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 2017b, p. 880).

Diante do alerta marxiano sobre a necessidade de compreender a essência dos problemas sociais, é possível afirmar que o trabalho docente na educação pública estadual hoje tem se apresentado como operacionalização de uma grande variedade de plataformas digitais e, consequentemente, a perda da autonomia docente na concepção, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem tem mostrado ser sua forma elementar. Portanto, é centrada no problema da perda da autonomia docente que a exposição desta pesquisa se inicia.

A perda de autonomia no processo de trabalho é uma das nove características da proletarianização que foram analisadas no primeiro capítulo desta tese, inclusive, representa o principal fator da proletarianização docente. Como já foi discutido, as formas históricas concretas de docência que antecederam ao capitalismo experimentaram um nível de autonomia na concepção e execução de seu processo de trabalho que é incompatível com a docência na aurora do modo de produção capitalista.

De acordo com, Marx e Engels (2007, p. 54) entre os “artesãos medievais, ainda se encontrava um interesse por seu trabalho específico e pela habilidade em executá-los, o que muitas vezes podia elevar-se até um limitado sentido artístico”. Dentre os artesãos medievais é possível destacar o trabalho dos(as) preceptores(as) como exemplo mais emblemático da forma histórica concreta de docência que ainda experimentava uma autonomia relativa durante seu processo de trabalho, uma vez que estes artífices tinham liberdade para elaborar seus programas educativos, os quais contemplavam desde o ensino a partir de autores clássicos, até a educação física/militar e moral de seus(as) alunos(as). Evidentemente esse tipo de trabalho não era trivial, como também exigia um grande esforço mental, uma vez que os(as) preceptores(as) eram encarregados(as) da formação integral dos seus(as) alunos(as), desde a mais tenra idade até a vida adulta.

Levando em conta o elevado custo de formação de um(a) preceptor(a), sua atividade laboral era apenas requisita pelas classes dominantes e pelos setores mais abastados das sociedades pré-capitalistas. Nesse sentido, a docência no capitalismo jamais poderia se desenvolver

nos moldes da preceptoria, pois, para universalizar a educação, projeto inicialmente preconizado pela burguesia, era necessário derrubar os custos de produção do indivíduo docente. O primeiro passo para alcançar esse objetivo foi o sistemático processo de implosão da autonomia docente, cujo principal marco histórico foi o advento e a generalização do manual didático, segundo a concepção comeniana¹⁴⁰.

A Revolução Industrial, um dos principais fenômenos históricos que se desenvolveram na era da Grande Indústria, possibilitou o surgimento da maquinaria que, por sua vez, exacerbou ruptura dos momentos da concepção e da execução no processo de trabalho. Essa desumana separação entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, tão criticada por Gramsci (1982), historicamente representou uma das nove características da proletarização analisadas nesta tese.

Vale lembrar que, embora a proletarização tenha se desenvolvido de forma mais emblemática na realidade do trabalho industrial, ela trouxe para si, como um violento vórtice, todas as formas históricas concretas de trabalho que se desenvolveram antes do capitalismo, inclusive, o trabalho docente. Entretanto, enquanto a perda da autonomia do proletariado industrial se manifestou a partir da implantação da maquinaria e dos sistemas de supervisão e gestão do trabalho, a docência moderna sofreu com a perda de autonomia a partir da introdução do manual didático.

Nesse sentido, é preciso frisar que toda forma histórica concreta de trabalho se manifesta por meio da síntese entre atividades intelectuais (leia-se concepção) e atividades manuais (leia-se execução). Entretanto, cada tipo de trabalho concreto se constitui a partir de diferentes proporções entre essas duas dimensões do processo de trabalho. Existem trabalhos em que a dimensão manual prepondera perante a dimensão intelectual e vice-versa. Quando o que está em análise é o trabalho docente, a preponderância do trabalho intelectual é patente. Saviani (1986), a partir de Marx, já sublinhou que a especificidade do trabalho docente é ser uma atividade imaterial cujo produto não se separa do ato de produção, tal como é consumido ao mesmo tempo em que foi produzido.

Ademais, por se tratar de uma atividade de ensino escolar, cuja principal característica é a socialização intencional daquilo que a humanidade historicamente produziu, a autonomia dos(as) professores(as) para definir o que ensinar e a autonomia para selecionar o melhor método de como ensinar é uma característica nevrálgica da docência. Justamente por isso, o processo de perda da autonomia no planejamento e na execução da docência foi o principal fator

¹⁴⁰ Para uma análise mais completa desse tema consultar Alves (2005).

da proletarização docente. Assim, analisar as nuances desse processo de perda de autonomia é o caminho correto para compreender (e transformar) as atuais condições do trabalho docente.

O processo de perda de autonomia docente, como já foi discutido, é desenvolvido no modo de produção capitalista a partir da introdução do uso dos manuais didáticos – material que compendiava instruções do que e de como ensinar em todas as áreas do conhecimento (Alves, 2005). Como não há tempo hábil para analisar o processo histórico de transformação dos materiais didáticos na docência, basta mencionar que esse manual didático, com o tempo, sofreu simplificações e foi fragmentado em livros didáticos específicos para cada disciplina do conhecimento (livro de matemática, livro de língua nativa, livro de história etc.). O livro didático, por sua vez, mais recentemente sofreu novas simplificações e foi reduzido as diferentes formas de apostilamento. No estado de São Paulo, por exemplo, as primeiras apostilas foram implantadas na educação básica pública em 2008, e eram chamadas de *Cadernos do Professor* e *Cadernos do Aluno*. A partir de 2020, a educação estadual paulista desenvolveu o *Currículo em ação*, uma simplificação dos Cadernos do Professor e do Aluno.

Poder-se-ia pensar que o apostilamento seria o ápice da simplificação que os materiais didáticos poderiam chegar, no entanto, a educação estadual paulista potencializou ainda mais o processo de simplificação da docência ao desenvolver o CMSP que prepara aulas para os(as) professoras(as) a partir do uso de modelos de linguagem baseados em inteligência artificial. Contudo, a plataformização do ensino será analisada no tópico 8.1.2, por hora, é preciso examinar a categoria perda da autonomia docente nas escolas públicas estaduais de São Carlos (SP).

8.1.1 O problema da perda da autonomia docente

Durante a entrevista com os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais eles(as) foram questionados(as), dentre outras coisas, se consideravam ter autonomia em seu trabalho. Nesse sentido, Dave Grohl, professor temporário, afirmou:

Eu tento me fazer autônomo. [...] A gente tem aquela pressão: “Olha, vocês precisam trabalhar esse conteúdo que está vindo do Estado! Porque é um conteúdo que vai cair numa prova que os alunos deverão fazer!”. [...] me recuso a seguir totalmente esse modelo. Porque [...] como eu posso prezar por uma educação em que vi-se um senso crítico, que se vise a emancipação, a autonomia do aluno, sendo que eu

não trabalho de uma forma autônoma também¹⁴¹?

Elis Regina, professora efetiva, também considera ter autonomia em sua prática docente, mas ressalta que isso não acontece com todos os(as) professores(as) da rede pública de ensino. Em suas próprias palavras:

Eu acredito que [...] tenho autonomia. Por quê? Porque eu conquistei isso dentro da escola. Eu já tô na mesma escola há muito tempo, tanto na prefeitura quanto no Estado, e eu não tenho intervenção de direção, de coordenação [...] Se eu não quiser fazer ou aplicar alguma coisa, ou se eu quiser aplicar de maneira diferente, ou se eu quiser trazer algo que seja diferenciado, eu consigo fazer isso. Mas eu acredito que eu consigo, porque eu conquistei esse espaço. Eu acredito que as professoras mais novas, ou até mesmo as professoras que são mais antigas, que têm mais experiência, mas que não conseguem se impor, não têm. [...] Então, na minha visão, eu tenho essa autonomia, apesar de utilizar os materiais que vêm da SEDUC, eu utilizo todos. Então, eu considero que eu tenho. Mas eu não considero que todos têm.

Ludmilla, docente temporária, vai ao encontro da fala de Elis Regina, ao pontuar: “*Tenho autonomia. Tenho sim. [...] Eu, educadora especial, trabalhando há três anos nessa escola, consegui essa autonomia. Mas eu vejo que não são todos os professores que têm uma autonomia*”.

Chris Cornell, professor efetivo, corrobora, ao seu modo, as respostas das professoras Elis Regina e Ludmilla. De acordo com ele:

Eu crio a minha autonomia. Eu cago e ando pro sistema. E acho que isso você tem que escrever na íntegra, tá ligado? Porque eu sei que a educação, pra mim, se dá no processo eu e os alunos. E é ali que eu posso ser o agente transformador. E aí é o resquício de ideologia e de romantismo que ainda existe dentro de mim, entendeu? [...] Eu não tô entregando documentação. Eu sei que no final do ano eu vou ser desligado do programa¹⁴², mas eu tô cagando e andando. Chega! Saca? Então, tipo assim, eu crio a minha autonomia. Eu acho que essa é a grande perda do professor da rede. A gente não é mais autônomo. A gente perdeu a vontade de ser autônomo.

O professor Mano Brown, docente efetivo, apresenta um relato muito semelhante às falas anteriores ao destacar:

A liberdade de cátedra eu ainda tenho. [...] Sou efetivo, [...] hoje tem sido cada vez menos o número de professor efetivo dentro da escola, ele ainda tem essa liberdade, consegue praticar essa liberdade de cátedra. Agora o cara que está entrando ali

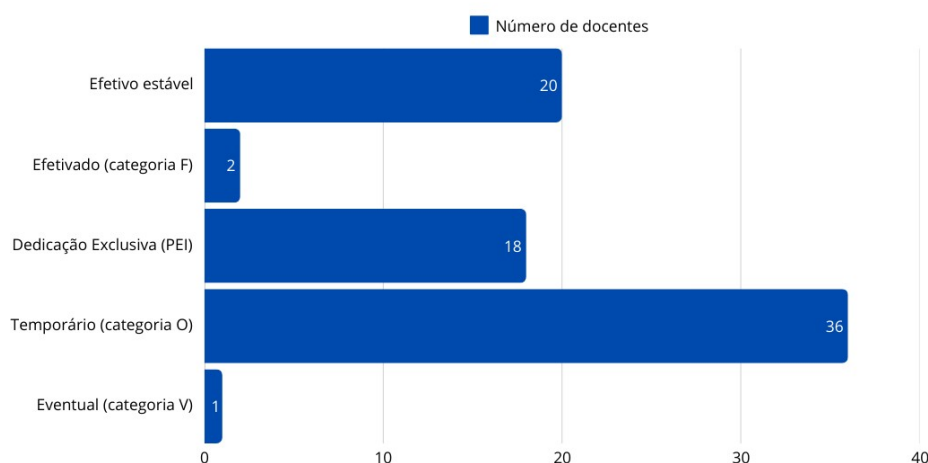
¹⁴¹ No entanto, durante o trabalho de campo com Dave Grohl foi perceptível que o professor utilizava os materiais digitais em suas aulas, sobretudo, quando precisava substituir professores que faltavam, pois, nestas circunstâncias, não havia tempo hábil para preparar previamente o conteúdo a ser ensinado.

¹⁴² Aqui o professor se refere ao Programa Ensino Integral.

cheio de medo, de pressão da gestão ali em cima, muito inseguro. [...] Eu acho que ele não consegue ter liberdade para desempenhar a autonomia profissional dele, não, ele está sendo totalmente engessado.

A constatação que Mano Brown faz a respeito da tendência de redução do número de professores efetivos na rede pública de ensino paulista foi corroborada pelo questionário aplicado durante esta pesquisa. Dos(as) professores(as) questionados(as)¹⁴³, 62,1% (trinta e seis professores) tinham contratos de trabalho temporários, enquanto apenas 34,5% (vinte professores) eram docentes efetivos(as), tal como mostra o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1: Quantidade de professores por regime de serviço na cidade de São Carlos (SP).



*58 respostas.
Fonte: de autoria própria.

Em suas palavras, Sandy afirma que em um momento de formação escolar

o supervisor [...] tomou um tempão do nosso planejamento pra simplesmente ficar ameaçando a gente, botando medo na gente, aterrorizando mesmo, essa é a palavra. Com um discurso tipo: “Está muito difícil hoje em dia...”, parecia que concordava, fazia crítica ao crescimento do conservadorismo na sociedade, mas, ao mesmo tempo, se dizia evangélico tradicional, conservador; mas que entende que as pautas LGBT, dos movimentos negros e da diversidade é importante, [...] mas a gente também tem que tomar cuidado, porque as famílias dos nossos alunos são conservadores, são evangélicos. [...] Como é que eu promovo a diversidade e levo em consideração os LGBTs, os movimentos negros e todos esses novos conhecimentos, fruto da pressão de movimentos sociais? [...] Também falou que professor não pode ter posicionamento político. Ele falou desse jeito. Não pode mostrar posicionamento, eu não concordo com isso, né? Se ele tivesse falado posicionamento partidário, eu entenderia. [...] Não pode isso, não pode aquilo. Apesar disso, eu faço mesmo assim.

¹⁴³ Cinquenta e oito professores participaram do questionário, no entanto, nem todos responderam a todas as perguntas e algumas questões permitiam que se assinalasse mais de uma alternativa. No caso específico da questão sobre o regime de serviço, muitos(as) professores(as) apontaram mais de um regime de serviço, pois acumulam cargos ou estão trabalhando sobre dedicação exclusiva no PEI, podendo além disso, serem professores efetivos ou temporários.

Entendeu? [...] um questionamento da autoridade da escola e da própria ciência, que vem crescendo culturalmente no Brasil, está associada a diversas coisas, ao crescimento da extrema-direita, ao crescimento do fundamentalismo religioso, que é uma coisa que está muito presente na sala de aula. [...] A gente vê [...] o projeto Escola Sem Partido [...] começou a afetar o meu trabalho muito rápido.

É evidente que a vigilância, ou melhor, censura e controle obscurantista-fundamentalista, mina consideravelmente a autonomia na docência. Contudo, durante o primeiro dia de trabalho de campo com a professora Sandy, no dia 26 de setembro de 2024, foi possível perceber que a perda de sua autonomia docente também resulta da relação da professora com as plataformas digitais adotadas pelo governo do estado de São Paulo.

Antes da implementação dessas plataformas, a média dos(as) alunos(as) era calculada tomando como base a prova elaborada por Sandy e as atividades realizadas em sala de aula. Agora, no entanto, o rendimento obtido pelos(as) estudantes na Prova Paulista, realizada em plataforma digital, compõe um terço de sua média final. Além disso, no sexto dia de campo, no dia 9 de setembro de 2024, em vez de utilizar seu tempo de ATPC para preparar suas aulas, Sandy teve que planejar uma série de atividades para treinar os alunos para a realização da Prova Paulista. Isso se tornou praxe na educação estadual paulista.

Na realidade, preparar os(as) estudantes para realização de avaliações externas já era algo que acontecia há um bom tempo na educação pública estadual, sobretudo, nas semanas que antecediam a aplicação do SARESP. Agora, no entanto, o treinamento dos(as) alunos(as) para avaliações externas se tornou muito mais recorrente, pois a Prova Paulista acontece bimestralmente, de forma exclusivamente online e envolve os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, diferentemente do SARESP que se aplica apenas aos anos finais de cada ciclo de ensino.

Nina Simone, docente temporária, concorda com a professora Sandy, mas apresenta uma resposta mais direta quando questionada sobre sua autonomia na docência. Em suas palavras:

Eu considero que não, porque, assim, tudo que eu vou fazer eu peço autorização. Eu sinto... eu me sinto com medo de fazer. Por exemplo [...] eu queria passar um filme para eles [...] e eu vou ter que pedir autorização pra fazer isso, porque se chegar na sala e eu tiver passando um filme, mesmo que seja um filme com base histórica, eu posso ser criticada e chamada a atenção por isso.

A professora Pitty, professora temporária, é ainda mais categórica do que Nina Simone quando declara: “Não, de forma alguma. [...] a autonomia não existe, nem pensamento críti-

co pra exercitar. Nada”.

Como síntese das respostas obtidas nas entrevistas pode-se sublinhar que 62,5% (cinco) dos(as) entrevistados(as) manifestaram terem ou criarem sua própria autonomia durante a docência. Entretanto, curiosamente, 80% (quatro) desses(as) professores(as) ressaltaram que, apesar de terem autonomia, reconhecem que os(as) seus(suas) companheiros(as) de profissão não têm. Por outro lado, 37,5% (três) dos entrevistados afirmaram não ter autonomia ou terem sua autonomia cerceada durante seu trabalho. No entanto, desses(as) professores(as), apenas 33% (um) ressaltou que resiste de alguma forma a isso. Ademais, 75% (três) dos(as) professores(as) efetivos afirmaram terem (ou criarem) a própria autonomia na docência, enquanto 50% (dois) dos(as) professores(as) temporários(as) afirmaram que não tem autonomia em seu trabalho.

Portanto, se a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) afirmaram ter autonomia, mas, ao mesmo tempo, sublinharam que essa não é a realidade de outros dos seus companheiros de profissão, isso implica uma tendência de perda da autonomia no trabalho docente. Em outras palavras, se a autonomia na docência existe apenas para alguns e não para todos, na realidade, ela não existe ou está sendo cerceada.

Além disso, não se pode negligenciar o fato de os(as) docentes que afirmaram mais enfaticamente não ter autonomia são justamente aqueles(as) cujo regime de trabalho é temporário. Os(as) docentes contratados temporariamente são conhecidos na educação pública estadual paulista como componentes da assim chamada categoria O. Tais professores(as) trabalham sob condições ainda mais precarizadas do que as dos(as) docentes efetivos.

A título de exemplo, os(as) professores(as) efetivos(as), segundo determinação da Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, têm direito a vinte e quatro faltas justificadas (apenas duas ao mês), e não podem ser exonerados do serviço público a não ser que faltarem quinze dias consecutivos ou 20 intercalados, enquanto os(as) professores(as) da categoria O, segundo a Resolução SEDUC-2 de 18 de janeiro de 2024, têm direito a apenas três faltas justificadas, não excedendo uma por mês, e uma falta injustificada. Qualquer ausência a mais do que as supracitadas pode implicar o rompimento do contrato de trabalho temporário.

Essa facilitação da possibilidade de demissão do(a) professor(a) temporário(a) fragiliza a autonomia docente, pois a gestão/direção escolar pode (e usa) a ameaça do rompimento contratual para controlar a prática pedagógica dos(as) docentes contratados. Como foi atestado nas entrevistas: independentemente da qualidade do material didático, da pedagogia ou das

plataformas digitais impostas aos(às) professores(as) pelo governo do estado de São Paulo, os docentes temporários(as) são aqueles que as implementam de modo mais sistemático e disciplinar, temendo perder seus empregos, caso não o façam.

Aliás, essa realidade é compreendida pelos(as) professores(as) efetivos. Elis Regina, por exemplo, ao ser questionada se a sua autonomia docente tinha relação com o fato de ser uma professora efetiva, ela respondeu que *“quando você é temporário, você segue exatamente aquilo que quem está no posto de comando dentro da escola fala pra você fazer”*. Nina Simone, reforça a fala de Elis Regina quando argumenta que *“principalmente os categorias Os, os contratados, a gente segue à risca o que é passado pela coordenação”*.

Isso não significa que os docentes efetivos vivam em um mundo paralelo em que reina a autonomia. Longe disso. Na realidade, o trabalho de campo revelou que os docentes efetivos observados, embora tenham afirmado ter autonomia na concepção e execução de suas aulas, utilizam, uns mais, outros menos, os materiais digitais preparados pelo CMSP ou são impelidos a ceder parte de suas aulas para que os(as) estudantes acessem essa plataforma digital e façam as tarefas geradas por ela.

Posto isso, é possível observar que o processo sistemático de perda da autonomia na docência exacerbou-se a partir da plataformização do ensino. Historicamente, a perda da autonomia representou uma característica da proletarização em geral, no entanto, o trabalho docente durante o século XIX não sofreu, tal como os(as) operários(as) industriais, com o drama de ter de se adaptar ao ritmo acelerado imposto pela maquinaria, tal como não experimentaram uma simplificação tão radical de seu trabalho a ponto de poder ser confundido com uma engrenagem da própria maquinaria. Atualmente, em contrapartida, já não é possível vislumbrar tal discrepância de intensidade entre os processos de perda de autonomia e simplificação desenvolvidos na docência em comparação aos que se desenvolvem nas demais expressões do proletariado.

Aliás, durante a exposição do processo de perda de autonomia docente na singularidade da educação básica pública estadual no município de São Carlos (SP) não foram poucos os momentos em que os(as) professores(as) relataram sofrer com o engessamento de sua autonomia em razão de serem coagidos a utilizar materiais virtuais preparados pelo CMSP.

Posto isso, poder-se-ia questionar: quais as características do CMSP? Como essa plataforma digital interferem na realidade do trabalho docente hoje? Em que consiste a categoria plataformização do ensino? Vale a pena debruçar-se mais atentamente sobre essas questões.

8.1.2 O fenômeno da plataformização do ensino

A história da plataformização do ensino no estado de São Paulo começa em consonância com a pandemia da Covid-19, mais especificamente a partir do Decreto Nº 64.982, de 15 de maio de 2020, que instituiu a criação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). Essa plataforma digital foi adquirida pela SEDUC-SP com o objetivo de “implementar a educação mediada por tecnologia [através da] criação [...] e [...] transmissão de conteúdos educacionais para alunos da rede pública de ensino na forma de conteúdo audiovisual” (São Paulo, 2020).

Segundo o decreto supracitado, a criação do CMSP se justificou “em razão do distanciamento social imposto pelo Estado de São Paulo no enfrentamento à pandemia da COVID-19” (São Paulo, 2020). Para atingir seu objetivo, o CMSP se propôs oferecer a “exibição de videoaulas síncronas, preferencialmente com interatividade em tempo real; [...] videoaulas assíncronas; [...] palestras e de programas complementares; [bem como a] realização de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação” (São Paulo, 2020).

Também estava previsto no sétimo artigo desse decreto que, “para a execução do Programa CMSP, a Secretaria da Educação poderá celebrar contratos, convênios e parcerias [...] com pessoas jurídicas de direito público ou privado”. Contudo, a parceria público-privado que originou essa plataforma se mostrou demasiado obscura. Segundo apuração realizada pelo jornalismo investigativo do Intercept Brasil, o aplicativo CMSP resultou de doação feita ao governo do estado de São Paulo por uma empresa chamada IP.TV, cujo único trabalho até 2020 era o aplicativo Mano, responsável por disseminar propaganda bolsonarista por meio de *fake news*, obscurantismo científico, teorias da conspiração entre outras expressões típicas das ideologias de extrema direita (Audi; Zambada, 2020).

Ademais, vale ressaltar que IP.TV é um nome muito semelhante à abreviatura da tecnologia *Internet Protocol Television* (IPTV), responsável pela transmissão conteúdos televisivos por meio da internet. Nesse sentido, criar uma empresa com um nome análogo ao de uma tecnologia digital dificulta o acesso de informações sobre tal empresa na internet, pois os algoritmos dos buscadores online geralmente oferecerão links informativos sobre a tecnologia digital em vez da empresa. Coincidência, ou não, essa é uma tática típica de empreendimentos fantasmas.

É preciso destacar que o CMSP não tem disseminado propaganda bolsonarista aos es-

tudantes da rede pública de ensino do estado de São Paulo. No entanto, o mesmo não aconteceu com os estudantes dos estados do Amazonas e Pará que, durante o período pandêmico, ao acessarem o aplicativo Mano para assistir aulas remotas, acabaram submetidos(as) à propagandas políticas de extrema direita.

A sede da IP.TV está localizada em Rio Bonito, no estado Rio de Janeiro, mas seu proprietário, Eduardo Patrício Giraldez, é sócio do empresário amazonense Waldery Areosa Ferreira Junior, acusado de estar envolvido com uma rede de prostituição infantil no estado do Amazonas (G1, 2014). Segundo Audi e Zambada (2010), em 2020 a IP.TV não estava filiada à Associação Brasileira das Empresas de Software, seu capital social equivalia a 10 mil reais¹⁴⁴ e sua política de privacidade possibilitava a utilização indevida dos dados dos seus usuários, em sua maioria jovens e adolescentes.

Apesar desse histórico, no mínimo duvidoso, os estados do Amazonas, São Paulo e Pará decidiram não só celebrar contrato com a IP.TV, mas também confiar a ela os dados de sete milhões de estudantes durante a pandemia da Covid-19.

Nesse sentido, o CMSP representa um exemplo emblemático das aberrações econômicas e administrativas que podem surgir a partir das parcerias público-privadas.

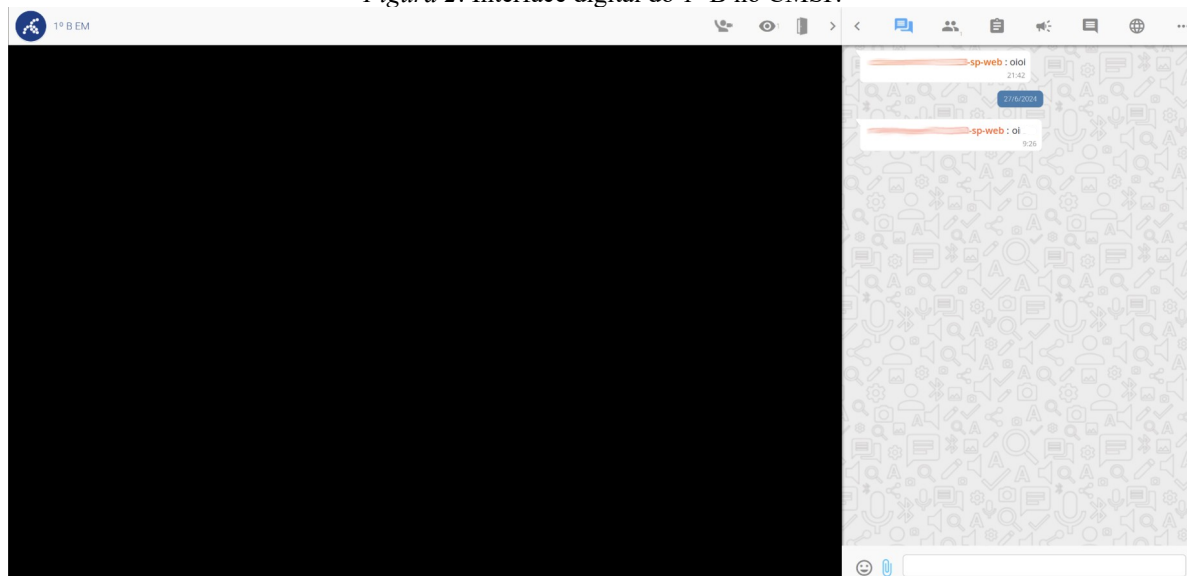
Inicialmente o CMSP era uma plataforma digital que fornecia serviços de videoconferência aos seus usuários e transmitia em seus canais digitais aulas ao vivo, como forma de contemplar a necessidade do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Tais aulas e os cursos de formação transmitidas ao vivo no CMSP eram gravadas na sede da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE).

A principal função do CMSP foi transmitir sincronicamente videoaulas online. A imagem do(a) professor(a), quando este(a) deixava sua câmera habilitada, era reproduzida na parte escura da interface da sala virtual do CMSP, como está representado na Figura 2, ilustrada logo abaixo. Por outro lado, os(as) alunos(as), quando queriam se expressar, precisavam usar o chat de texto representado no lado direito da interface da sala virtual do CMSP. Eventualmente, um estudante de cada vez podia habilitar sua câmera e aparecer junto ao(a) professor(a) para fazer alguma pergunta ou colocação a respeito da aula, mas, para tanto, precisava pedir permissão, clicando no ícone da pessoa com a mão levantada que está localizada

¹⁴⁴ De acordo com a reportagem do Intercept Brasil, apesar de estar avaliada em dez mil reais, a IP.TV avaliou que seu aplicativo, o CMSP, teria custaria três milhões de reais. Tão curioso quanto a IP.TV ter superestimado o preço do CMSP é o fato de ela o ter doado ao governo do estado de São Paulo.

na barra de ferramentas superior da sala virtual do CMSP.

Figura 2: Interface digital do 1º B no CMSP.



Fonte: de autoria própria.

Em suma, o CMSP pode ser entendido como uma espécie de simplificação dos aplicativos de videoconferência já conhecidos no mercado, tais como Google Meet, Microsoft Team, Zoon, entre outros.

Após dois anos de dor, insegurança e ceifamento da vida de 693.853 pessoas (Brasil, 2024), em 22 de abril de 2022, o Ministério da Saúde do Brasil declarou o fim da emergência em saúde pública causada pela pandemia da Covid-19.

No entanto, o término da crise pandêmica não significou, necessariamente, o fim do CMSP. Na realidade, tanto as aulas gravadas durante o período pandêmico, como a própria plataforma CMSP continuaram a fazer parte da educação pública no estado de São Paulo, como uma espécie de ferramenta complementar ao trabalho docente na educação pública estadual. Ao menos, era isso que parecia naquele momento.

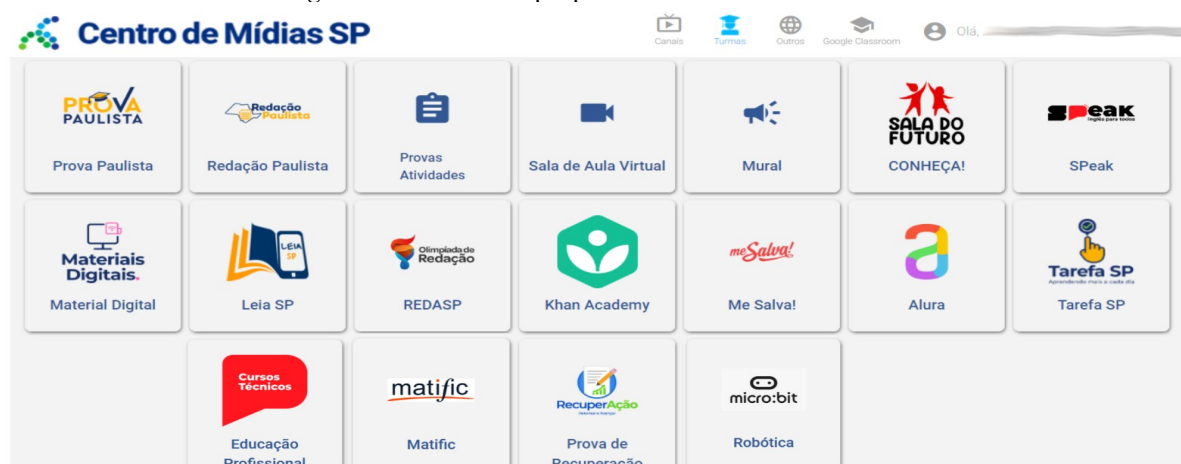
Além disso, o ano de 2022 caracterizou-se nacionalmente por intensas disputas políticas que se polarizaram eleitoralmente entre a social-democracia e o bolsonarismo. Em meio a essa disputa, o governador eleito no estado de São Paulo foi Tarsísio de Freitas, cuja campanha política se pautou na ideologia da extrema direita e na exploração da imagem do ex-presidente Jair Bolsonaro, hoje indiciado pela polícia Federal pela tentativa de abolição violenta do Estado Democrático de Direito, por tentar aplicar um Golpe de Estado e por estar envolvido em organização criminosa (G1, 2024).

A partir de 2023, já sob a gestão do secretário da educação escolhido por Tarsísio, Renato Feder, o CMSP passou a integrar novas funcionalidades e oferecer uma janela direta de acesso para outras plataformas digitais. Em resumo, as duas grandes mudanças que a plataforma sofreu foram a integração da Prova Paulista e do Material Digital.

No que diz respeito aos materiais digitais, é possível afirmar que consistem em um conjunto de slides cujo conteúdo é preparado por modelos de linguagem baseados em inteligência artificial, como, por exemplo, o *Generative Pre-trained Transformer* (GPT), da OpenAI, o *Large Language Model Meta AI* (LlaMA), da Meta, o *Pathways Language Model* (PaLM), da Google, o *DeepSeek-R1-Large-Preview* (DSR1LP), da empresa chinesa DeepSeek, entre outros.

Dentre as plataformas que hoje podem ser acessadas por meio do CMSP (Figura 3), é possível destacar a Me Salva!, a Khan Academy, a Alura, a Speak, a Microbit, a Matific, a Elefante Letrado, a Tarefa SP, a Leia SP, entre outras. Aliás, é possível observar que atualmente há mais plataformas integradas ao CMSP do que disciplinas na grade obrigatória de ensino da educação básica.

Figura 3: Plataformas que podem ser acessadas no CMSP.



Fonte: de autoria própria.

A partir de 2023, em paralelo ao Material Digital e à Prova Paulista, foi implementado na educação pública estadual paulista o site Escola Total que, via *Business Intelligence* (BI)¹⁴⁵, analisa o acesso e o rendimento de discentes na Prova Paulista.

A figura 4, ilustrada acima, apresenta como a Escola Total, via BI, organiza e apresenta os dados coletados dos estudantes, de forma que tais informações fundamentem a imple-

¹⁴⁵ *Business Intelligence* é uma tecnologia que coleta, gerencia e analisa os dados de uma empresa para promover a eficiência dos capitais constante e variável investidos, racionalizando custos produtivos e maximizando lucros.

mentação de uma política de melhoria contínua de resultados no trabalho docente.

Figura 4: Exemplo de BI aplicado a uma escola periférica de São Carlos (SP).



Fonte: de autoria própria.

Entretanto, durante a pesquisa não foi possível visualizar no site da Escola Total, as informações a respeito do acesso dos(as) professores(as) no aplicativo do CMSP, pois tais informações estão acessíveis apenas aos membros da gestão escolar.

Apesar disso, com auxílio de dois profissionais da tecnologia da informação, foi possível, por meio das ferramentas do desenvolvedor¹⁴⁶ contidas em qualquer navegador de internet (Firefox, Google Chrome, Microsoft Edge, entre outros), analisar as requisições¹⁴⁷ do site do CMSP.

A análise das requisições constatou que alguns dados de acesso e navegação dos(as) professores(as) no repositório do CMSP estavam sendo coletados. Dentre tais dados destacam-se o nome do funcionário público, sua identificação na plataforma, o código de identificação das aulas digitais contidas no repositório do CMSP e a variável “utilizou”, gerada apenas quando o(a) professor(a) baixa-as em seu celular ou computador. No entanto, a análise dos códigos que podem ser visualizadas a partir das ferramentas do desenvolvedor não permitiram encontrar o destino exato para onde as informações coletadas estão sendo enviadas.

Isso aconteceu porque um site na internet, tal como a pele humana, é constituído por

¹⁴⁶ Qualquer pessoa pode acessar facilmente as ferramentas de desenvolvedor contidas em um navegador da internet de sua preferência. Basta que o usuário aperte a tecla F12 enquanto navega por sites da internet para revelar os códigos em linguagem de programação que determinam algumas funcionalidades do endereço da web visitado. No entanto, o que se mostra difícil é a interpretação do significado desses códigos.

¹⁴⁷ Requisição é uma solicitação de um navegador da internet para um servidor onde o site está hospedado. Tal solicitação pode ser, por exemplo, requisitar uma informação específica contida no site. Em palavras simples, as requisições são a forma pela qual os servidores e navegadores trocam informações entre si na internet.

várias camadas: a epiderme, camada externa e superficial da pele, pode ser comparada à visão que o usuário possui do site em que navega, ou seja, as barras de rolagem, os diferentes botões de clique, as imagens visualizadas, os vídeos reproduzidos etc.; já a derme, camada intermediária da pele, pode ser uma analogia para os códigos em linguagem de programação, visualizados via ferramentas do desenvolvedor, e que determinam algumas funcionalidades e alguns dados que estão sendo coletados do usuário; por fim, a hipoderme, camada mais profunda da pele, assemelha-se às linhas de códigos e os dados que estão acessíveis apenas aos desenvolvedores do site, por isso, são responsáveis pelas funções mais estruturais do endereço da web, como também têm acesso às informações mais precisas sobre quais dados estão sendo coletados pelo servidor e para onde eles estão sendo enviados.

Considerando que o acesso a “hipoderme” do site do CMSP é credencialmente restrito apenas aos desenvolvedores encarregados pela criação ou administração desse site e levando em conta que os dados de acesso e rendimento dos(as) estudantes na Prova Paulista já estão sendo enviados para o site da Escola Total (e analisados via BI), é plausível deduzir que as informações de acesso e navegação dos(as) professores(as) no site e/ou no aplicativo do CMSP também estejam sendo enviadas para a Escola Total.

Assim, a partir dos dados de acesso dos(as) docentes, traduzidos em formas de índices e marcadores pelo BI, a gestão escolar pode usar tais informações para implementar a política empresarial de melhoria contínua de resultados na educação básica, pressionando os(as) professores(as) a utilizarem os materiais digitais e a treinarem os(as) estudantes para que possam melhorar seu rendimento na Prova Paulista.

Aliás, se, desde 2024, o CMSP já é capaz de enviar automaticamente um conjunto de tarefas para cada aluno, logo que o professor baixa alguma aula do repositório dessa plataforma, por que as informações de acesso a tais aulas não poderiam ser enviadas à Escola Total para serem analisadas via BI?

Em suma, o CMSP, as demais plataformas que nele estão integradas e a Escola Total constituem os três sustentáculos do processo de plataformização do ensino nas escolas públicas estaduais paulistas.

Tendo exposto a origem da plataformização do ensino no estado de São Paulo, faz-se necessário agora analisar como esse processo se relaciona com o trabalho docente na educação básica pública paulista.

Nesse sentido, o professor Dave Grohl destaca como a plataformização engessou sua

prática pedagógica e cerceou sua liberdade de cátedra. Em suas palavras, “*no ano passado [2023], com a mudança do Secretário da Educação, com a mudança do governo do Estado de São Paulo, chegou até nós o material engessado [...] Esse material são slides [...] e nós temos a obrigação de trabalhar isso nas aulas*”.

O professor Mano Brown corrobora o destaque de Dave Grohl, especialmente quando afirma que o material digital “*é uma coisa que vem lá de cima para baixo, é enfiado. E é ligado a empresas [...] Então, você tem pouquíssimo espaço pra que você interaja com o material [...] Você não tem o que falar [...] já vem tudo pronto*”.

A imposição do material digital acontece em razão de sua utilidade no treino dos(as) estudantes para obterem bons resultados na Prova Paulista. Dave Grohl, no entanto, se posiciona criticamente em relação a essa política educacional, pois, segundo ele, “*hoje se busca [...] um alto índice em provas, por exemplo, que mensura a qualidade do ensino, algo que [...] não deveria ser considerado totalmente, porque eu acredito que a qualidade, muitas vezes, não pode ser medida em [...] números*”.

Ademais, durante o décimo sexto dia de trabalho de campo com Dave Grohl, no dia 20 de junho de 2024, foi possível observar o desespero dos(as) docentes para que os(as) estudantes atingissem um bom rendimento na Prova Paulista. A título de exemplo, é possível citar o comportamento de uma professora de Inglês que, enquanto Dave Grohl estava aplicando a Prova Paulista, entrou na sala para explicar um determinado conteúdo de sua disciplina que estava sendo cobrado na prova, mas ela ainda não havia ensinado. Aliás, essa obsessão pela garantia de bons resultados em avaliações institucionais de aprendizagem, mesmo que para tanto seja lançado mão da fraude, não é um fenômeno específico da escola na qual Dave Grohl trabalha, mas, em vez disso, mostra-se uma tendência da educação básica no estado de São Paulo.

Dave Grohl ainda ressalta que a organização do processo de ensino e aprendizagem por meio do treinamento para avaliações internas e externas está relacionado com uma tendência de invasão da educação pública pela lógica empresarial. De acordo com o professor,

a própria escola de período integral [...] tem uma lógica empresarial de acordo com os resultados que você precisa alcançar. Eu acho que, assim, o resultado que nós precisamos alcançar é a qualidade do ensino [...] Essa deveria ser a pauta. Não dos índices, das provas, porque isso não está medindo conhecimento, na verdade. A gente precisa fazer com que o aluno tenha uma boa formação, [...] mas sem que se tenha essa lógica empresarial, porque a educação e a lógica empresarial [...] não estão no mesmo plano. [...] Quando a gente traz essa lógica empresarial pra educação, o que a gente tá fazendo? [...] tá formando mão de obra pra quê? Mão de obra

desqualificada [...] pro empresário.

No que diz respeito à lógica empresarial, a professora Elis Regina destaca que ela também tem se infiltrado nas escolas estaduais regulares. Em suas palavras,

há um tempo [...] tinha o método de melhoria de resultado [...] era pra você descobrir quem [...] era o culpado pra não ter tido o resultado que esperavam. E no geral, caía nas costas do professor. [...] Então, eu entendo que essa coisa empresarial que tá se infiltrando na educação [...] e daí não tô falando que a direção ou a coordenação que inclui isso no nosso dia a dia. Tem vindo de cima, da SEDUC, e aí elas têm que colocar em prática, porque elas são funcionárias [...] eu sinto que elas [...], pelo menos na escola onde eu trabalho, não ficam confortáveis em fazer isso, mas elas são obrigadas a fazer, entende?

A professora Pitty também percebe que a lógica empresarial tem cada vez mais se integrado à gestão da educação pública nas escolas estaduais paulistas. Segundo ela,

até mesmo as políticas empresariais estão sendo implantadas na escola [...] quando eu falei isso pra um amigo meu que trabalha em uma empresa, que é engenheiro de produção [...] ele falou assim: ‘Nossa, mas como assim!? Isso aí a gente vê [...] como política das empresas, né? E a gente acessa isso pra melhorar as empresas e tudo mais’. [...] Então a gente tem que cumprir metas, objetivos, objetivos totalmente mentirosos e irreais, porque abre margem para que os professores burlam esse sistema só para entregar um resultado verdinho, ao invés de vermelho, entendeu?

Além de trabalhar segundo os princípios dos sistemas de controle do trabalho, típicos na administração das empresas privadas, os(as) docentes das escolas públicas estaduais paulistas têm enfrentado o problema de seu tempo de trabalho pedagógico estar cada vez mais usurpado pela plataformação. Isso se mostrou perceptível no terceiro dia de trabalho de campo com a professora Elis Regina, realizado no dia 31 de julho de 2024, quando se observou que ela dedicava um dia inteiro da semana para que os(as) alunos(as) trabalhassem somente com as plataformas integradas ao CMSP, mais especificamente a Matific e a Elefante Letrado. Isso acontecia em razão de os(as) estudantes não estarem acessando as plataformas digitais contidas no CMSP em suas próprias casas, seja por causa de dificuldades financeiras na aquisição dos equipamentos necessários para acessar as plataformas, seja porque encontravam complicações para navegar nas plataformas.

Algo muito semelhante aconteceu com o professor Mano Brown, pois metade de suas aulas, ministrada em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, era destinada exclusivamente para o trabalho com plataformas digitais, pois seus(suas) alunos(as) também não estavam aces-

sando o CMSP em suas casas. Ademais, Mano Brown deixou muito nítido que isso prejudicou o andamento de suas aulas, uma vez que ele tinha apenas uma aula para trabalhar com o conteúdo e criar vínculo com os(as) estudantes.

Vale ressaltar que Elis Regina, durante o trabalho de campo, afirmou que até consideraria as plataformas digitais interessantes se fossem um complemento a sua prática pedagógica, entretanto, como ela (e os demais docentes) são pressionados a acessarem tais plataformas, sua utilização se mostra um mecanismo de controle de seu trabalho e cerceamento da liberdade de cátedra.

Além da obrigação do uso das plataformas digitais, os(as) professores(as) das escolas estaduais públicas paulistas também são coagidos a destinar boa parte do ano letivo à revisão dos conteúdos que serão avaliados nas Provas Paulistas e, após a aplicação dessas avaliações, inúmeras aulas são igualmente desperdiçadas com a recuperação dos resultados que os(as) estudantes nela obtiveram.

A professora Sandy destaca isso em sua entrevista, quando afirma que a Prova Paulista usurpa o tempo de seu trabalho pedagógico. Nas palavras dela, *“eu podia estar passando a minha prova, mas tenho que passar a do Estado [...] Não consigo, por exemplo, [...] passar uma prova e um trabalho. Ou eu passo prova ou eu passo trabalho, porque não dava para passar os dois, porque tem a Prova Paulista para dar conta”*.

Desde a década de 1980, na educação básica de uma forma geral, tem se perpetuado uma confusão entre o que é essencial e o que é secundário no trabalho pedagógico escolar. Tal processo, acarreta o problema de que “o ano letivo encerra-se e [...] fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados” (Saviani, 2013, p. 15).

Com o surgimento da plataformização, o tempo gasto nas escolas públicas estaduais com atividades secundárias foi ainda mais ampliado, ou seja, o tempo destinado à socialização do saber sistematizado perde espaço não apenas para as atividades referentes às datas comemorativas, mas, sobretudo, para a revisão e a recuperação dos resultados obtidos nas Provas Paulistas.

De acordo com Alves (2005, p. 170), “a substituição das obras clássicas pelos manuais didáticos, entendidos ambos como ferramentas do professor, determinou o generalizado aviltamento do conteúdo do trabalho de ensino”. E, como já foi discutido, esse processo só pôde

se materializar no século XIX. Isso, no entanto, não impediu que durante o século XX, os sistemas de controle do trabalho (taylorismo, fordismo e toyotismo), atacassem a autonomia docente, colaboraram para a intensificação da tendência de aviltamento dos conteúdos escolares ensinados. Seguindo a mesma tendência, a atual reestruturação curricular desenvolvida no estado de São Paulo, cuja expressão mais emblemática é a plataformização do ensino, tem colaborado radicalmente para minar a autonomia docente e aviltar drasticamente os conteúdos escolares ensinados.

A plataformização do ensino engessa o trabalho docente, coage professores(as) a utilizar materiais didáticos digitais e pressiona o corpo docente para o treinamento dos(as) estudantes para a obtenção de um rendimento crescente em avaliações internas e externas de aprendizagem. Além disso, a plataformização, como foi destacado, também permite que os dados de acesso e navegação dos(as) docentes nas plataformas digitais produzam informações a partir das quais se possa implementar uma política empresarial de melhoria contínua de resultados.

A melhoria contínua de resultados no trabalho docente funciona da seguinte maneira: o BI fornece aos(as) professores(as) o rendimento de seus estudantes na Prova Paulista, tanto individual como por turmas, e estipula automaticamente uma meta de melhoria de rendimento a ser alcançado na próxima avaliação. Os(as) docentes precisam garantir essa melhoria. Ademais, para garantir que as metas estipuladas sejam alcançadas, os(as) docentes são pressionados e/ou assediados pela gestão escolar.

Isso, inclusive, é percebido pelo professor Mano Brown quando ele afirma que

hoje informatizou tudo, né? Hoje existe a Secretaria Escolar Digital [...] é através dela que você faz tudo [...] você faz o registro das aulas, registro da frequência, né? Que você marca o que você trabalhou, né? [...] A gente percebe que é um instrumento que serve pra te vigiar, pra você ter que ser obrigada a preencher aquilo o tempo todo. Se você não preenche, a gestão chama a sua atenção. A gestão é pressionada pela Secretaria de Educação a ter os professores, todos eles, preenchendo isso o tempo todo ali, alimentando. [...] Parece que essa Secretaria Escolar Digital tem um sistema de inteligência artificial¹⁴⁸. Que aí cê tem que estar sempre alimentando [...] Eu não sei, ainda não entendi como que é. Eles usam ali o que você registra [...] Você vê como que é um recurso que serve pra te pressionar, pra te fiscalizar e pressionar, não um instrumento que serve para dinamizar a aula, fazer a aula ser melhor. [...] Essa é a sensação que a gente tem. O gestor se preocupa muito mais com que se você preencheu a Secretaria Escolar Digital do que se você conseguiu dar uma aula legal para o aluno, se você conseguiu interagir bem com ele.

¹⁴⁸ Na realidade, a Secretaria Digital Escolar não possui uma Inteligência Artificial (IA) própria, mas o professor pontua muito bem que os dados fornecidos pelos(as) professores(as) a esse site, bem como os dados gerados pelo acesso ao CMSP se tornam informações que podem ser usadas para fiscalização e controle do trabalho docente.

A pressão pela melhoria contínua de resultados é realizada de duas principais maneiras na educação pública paulista. Primeiro, os(as) docentes são cobrados a usar o material digital e a gestão escolar, com auxílio do BI, que coleta e interpreta as informações de acesso dos(as) professores(as) no CMSP, é capaz de afirmar, com precisão, quais docentes não estão acessando o material digital.

A segunda maneira de pressionar e/ou assediar os(as) professores(as) a melhorarem continuamente o resultado obtido pelos(as) estudantes na Prova Paulista é o assim chamado “apoio presencial¹⁴⁹”, que consiste na prática da entrada de coordenadores(as) nas salas de aula para vigiarem se os(as) professores(as) estão mesmo usando o material digital durante suas aulas e se estão treinando os(as) estudantes para a Prova Paulista.

Além da exigência pela melhoria contínua de resultados, a plataformização e a informatização burocrática, que ela carrega consigo, também tem gerado ainda mais trabalho para os(as) docentes. A professora Sandy destaca isso quando sublinha que os(as) professores(as) *“tem que revisar esse material [digital], que é de péssima qualidade, tá cheio de erro. E eu não sou elaboradora de material didático, sou professora, né? Eu não tenho que ficar corrigindo material que vem errado, concorda? Isso é sobretrabalho!”*.

A professora Ludmilla concorda com Sandy quando observar que na escola há *“muita documentação para ser feita, [...] muita coisa para ser entregue em prazos determinados que deixam as professoras superansiosas, porque além de ‘mapão’, notas, relatórios de alunos elegíveis e tal, então isso tem criado uma ansiedade muito grande [...] para elas”*.

A professora Nina Simone chama a atenção para o fato de os(as) docentes precisarem fazer *“relatórios individuais e comportamentais dos alunos, relatórios de classe, oficinas, olimpíadas, feiras de ciências. Então, [...] além do trabalho que você tem ali no dia a dia da escola, você tem essas questões extras, e ninguém quer saber as suas condições”*.

Há, ao menos, mais dois fatores responsáveis pelo sobretrabalho docente que não estão diretamente conectados à plataformização, mas são dignos de nota. O primeiro deles é o sobretrabalho decorrente do acúmulo de cargos. A esse respeito, o relato da professora Elis Regina é emblemático:

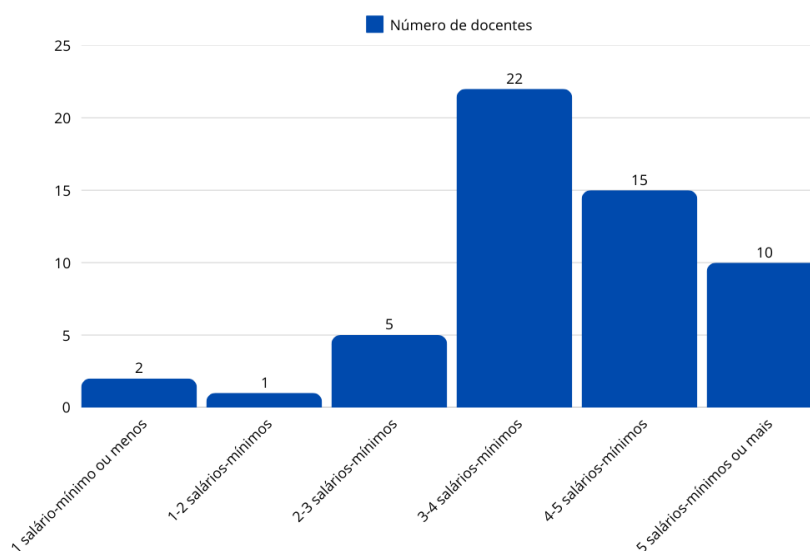
Eu trabalho 65 horas por semana. Eu tenho uma jornada de trinta e duas e uma jornada de trinta e três horas. [...] É sobrevivência. [...] Não é porque eu amo trabalhar sessenta e cinco horas por semana, é porque eu preciso de dois salários. [...] E

¹⁴⁹ Em 2025, as observações que a gestão faz após realizar o apoio presencial são enviadas para a plataforma do CMSP que fica registrada no histórico dos(as) professores(as) que recebem o “apoio”.

pra além disso, [...] a profissão de professora exige [...] uma carga mental, né? Então, [...] por exemplo, eu ainda tô de férias no Estado, mas eu já fiz o planejamento da minha primeira semana. [...] tudo isso eu fiz fora da escola, fora do meu horário de trabalho. Por quê? Porque eu sei que o tempo que eu vou estar lá dentro da escola não vai ser suficiente. [...] Então, a carga de trabalho é muito maior do que as horas de que tá lá no meu holerite.

Segundo os dados obtidos com a aplicação do questionário (Gráfico 2), a maioria dos(as) professores(as), mais exatamente 40% (vinte e dois) deles(as), afirmaram receber entre três a quatro salários-mínimos¹⁵⁰, ou seja, entre 3.960,00 a 5.280,00 R\$. Se, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o salário-mínimo necessário para uma vida sustentável no Brasil, durante o ano de 2024, equivalia a R\$ 6.959,31 (Dieese, 2024, a maioria dos(as) docentes questionados(as) vivem aquém do salário-mínimo necessário do DIEESE, enquanto apenas 18,2% (dez) deles(as) estão próximos dessa renda mensal. Ademais, aproximadamente 14,1% (oito) dos(as) professores(as) que responderam ao questionário recebem três salários mínimos ou menos.

Gráfico 2: Renda mensal de professores em São Carlos (SP).



*55 respostas.

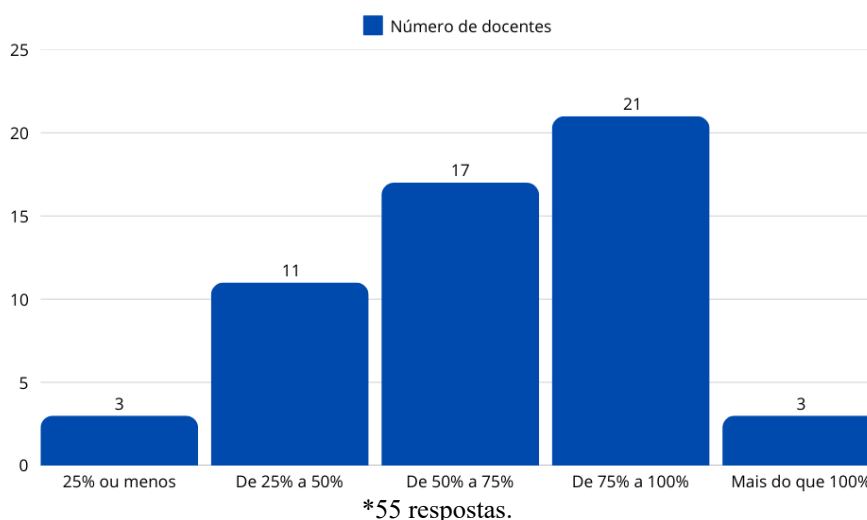
Fonte: de autoria própria.

Também é digno de nota, tal como aponta o Gráfico 3, que 38,2% (vinte e um) dos(as) professores(as) questionados(as) afirmaram ter de três quartos a totalidade de sua renda mensal destinada à reprodução de sua força de trabalho, o que implicam gastos com aluguel da moradia, alimentação, vestimenta, higiene, saúde, educação etc. Ademais, 30% (dezessete) dos(as) docentes que responderam ao questionário afirmaram que ao menos metade a três

¹⁵⁰ No período de aplicação do questionário o salário-mínimo nominal equivalia a R\$ 1.320,00.

quartos de sua renda são gastos com a reprodução de sua força de trabalho. Portanto, além da maioria dos(as) professores(as) receberem menos do que o salário-mínimo necessário do DI-EESE, 68,2% (trinta e oito) dos(as) docentes questionados(as) ressaltou que não gasta menos do que a metade da sua renda com a manutenção de sua subsistência básica.

Gráfico 3: Porcentagem da renda mensal gasta com aluguel ou financiamento da moradia, alimentação, vestimenta, higiene, saúde, transporte, educação, lazer etc.



Fonte: de autoria própria.

O segundo fator de sobretrabalho é o acúmulo da jornada de trabalho com as demandas exigidas pelas atividades reprodutivas, as quais recaem geralmente nas professoras. Tal questão se expressa na entrevista da professora Sandy, por exemplo, quando ela afirmou: “*A gente trabalha demais, né? Não só na escola, como em casa. Estava agora mesmo preparando prova e passei o dia todo fazendo isso*”. Indo ao encontro da fala de Sandy, a professora Pitty pontua: “*Eu fico muito sobrecarregada, né? Porque eu não trabalho só na escola, eu trabalho em casa também, né? Então eu me sinto muito cansada, muito sobrecarregada*”.

Além do sobretrabalho acarretado pela plataformização do ensino nas escolas públicas estaduais paulistas, o próprio trabalho nas plataformas é gestado mediante a assédio moral institucionalizado. Nesse sentido, o professor Mano Brown observa que a tendência de “*o gestor assediar o professor [...] tem se tornado uma coisa muito corriqueira. Por quê? Porque existe [...] um autoritarismo na política do governo [...] E aí o gestor se torna uma espécie de feitor; [...] exigindo que aquilo dê certo de qualquer forma*”. Mano Brown também relata sua própria experiência como vítima de assédio na implementação do CMSP durante a pandemia da Covid-19. Segundo ele,

o governo elaborou um tipo de trabalho remoto que exigia um celular compatível com a arquitetura do Centro de Mídias. Ele criou uma plataforma de trabalho remoto e aí meu celular não era compatível [...] eu falava: “Meu celular não está dando certo!”, e a diretora ficou brava comigo por causa disso, eu fiquei assustado. E depois disso foi se desdobrando, um desgaste [...] quando você vê um gestor agredindo o professor, [...] é muito dolorido. [...] é uma relação patronal, né? Patrão-empregado, né? Então, é muito prejudicial isso, né? Eu acho que a pior coisa que pode acontecer dentro da escola é isso, né?

E Mano Brown ressalta: *“Por inúmeras vezes, eu podia muito ter desenvolvido um trabalho com muito mais qualidade se eu não tivesse sofrido assédio. Então o assédio é um dos fatores principais [...] tanto do adoecimento [...] dos profissionais, quanto da queda da qualidade [...] do trabalho”.*

Brown também entende que o assédio moral na docência não é um problema isolado de uma escola ou outra da rede pública do estado de São Paulo. Em suas próprias palavras: *“Acho que é uma política de Estado mudar a escola pública. [...] mas para implantar essa política, precisa de muito assédio, precisa de muito autoritarismo, de muita brutalidade, de muita violência, violência institucional”.*

A professora Nina Simone também afirma ter sido vítima de assédio moral institucionalizado. De acordo com seu relato: *“Eu já presenciei assédio. É um assédio de uma forma sutil, e acontece assim: [...] você é cobrado e se você não faz [...] o que é pedido, né? Você é penalizado por isso”.* Ademais, ela ressalta que, em decorrência do assédio, desenvolveu enfermidades psicológicas. Em seu relato: *“Eu sinto ansiedade, medo e pressão o tempo todo. Tanto que eu tomo [...] um remédio psiquiátrico para eu [me] estabilizar, porque a impressão que dá é que sempre vai sair tudo errado. [...] Então, o tempo todo eu trabalho com medo, com medo de alguma coisa dar errado”.*

O professor Chris Cornell também comenta brevemente sobre o assédio institucionalizado existente na organização do trabalho docente dentro de uma escola do PEI. Segundo ele: *“Em 2018 eu fiquei sabendo que tal escola estadual ia virar uma PEI [...] e aí os professores que estavam lá ainda foram convidados a permanecer. [...] Enfim, em 2019 eu fui desligado do programa [...] o assédio existiu dentro da escola, no processo, por resultados”.*

A professora Pitty também relata o assédio que sofreu quando trabalho em uma escola do PEI. Em suas palavras:

Assédio moral na PEI que eu trabalhei teve demais [...] Ameça... Tipo, não diretamente pra mim, pra o grupo de professores, né? Então eu sofri em conjunto, né? Mas... teve muito de ameaçar de demissão. “Ah! Se não fizer do jeito que a gente

quer, a gente vai desligar!’. Então [...] a gente nem dorme à noite, né? Porque como é que a gente paga as contas no outro dia se a gente não fizer do jeito que eles querem?

O caráter engessado do material digital, a obrigação de acessar, alimentar e trabalhar com os aplicativos disponíveis no CMSP, a tomada de uma parcela cada vez mais significativa do trabalho pedagógico escolar pelo tempo de utilização de plataformas digitais, a fiscalização do trabalho docente e sua gestão mediante tecnologias digitais, que impõem à docência o sobretrabalho e o assédio moral institucionalizado, tem precarizado as condições da proletarização docente e, ao mesmo tempo, descaracterizado sua natureza, manifesta na socialização do conhecimento sistematizado aos(às) estudantes. Esse conjunto de tendências sintetizadas na plataformização do ensino colabora para desantropomorfização da docência, um problema que requer uma análise mais pormenorizada.

8.1.3 A desantropomorfização da docência

Antes de analisar o problema da desantropomorfização do trabalho docente, faz-se necessário começar limpando o campo de possíveis mal-entendidos. Para tanto, é preciso pontuar, como o próprio Lukács (2013, p. 332) já o fez, que “a desantropomorfização nada tem a ver com o problema do estranhamento”, da alienação do trabalho. Em vez disso, o ato de desantropomorfizar é uma tendência “presente no pensamento humano [...] [e] provém do caráter objetivador do trabalho (e da linguagem), da humanização” (Lukács, 2013, p. 444). Assim, a “desantropomorfização [...] representa aquela espécie de *espelhamento da realidade* (e sua aplicação à práxis) que a humanidade idealizou para si mesma, a fim de conhecer, do modo mais aproximado ao adequado, *a realidade em seu ser-em-si*” (Lukács, 2013, p. 332, grifos nossos).

Posto isso, o entendimento da categoria desantropomorfização em Lukács requer a análise da teoria do conhecimento, tal como foi elaborada por Lênin, também conhecida como teoria do reflexo/espelhamento.

A primeira elaboração leniniana da teoria do reflexo/espelhamento se encontra em *Materialismo e empirocriticismo* (1908-1909). Todavia, entre 1914 a 1916, durante seu período de exílio na Suíça, Lênin começa a se debruçar mais sistematicamente sobre a leitura de Hegel, o que desencadeou a complexificação de sua teoria do reflexo/espelhamento. Ademais, foi nesse processo de aprofundamento da análise do pensamento dialético hegeliano que

Lênin elabora a obra que hoje ficou conhecida postumamente como *Cadernos filosóficos* (1929-1930).

Primeiramente, Lênin (2018, p. 178) sublinha que os “conceitos são produto superior do cérebro, produto superior da matéria”. Em seguida, o pensamento leniniano avança afirmando que “*todas as abstrações científicas [...] refletem a natureza mais profundamente, mais fielmente, **mais completamente***. Da intuição viva ao pensamento abstrato *e dele à prática* – esse é o caminho dialético do conhecimento da *verdade*, do conhecimento da realidade objetiva” (Lênin, 2018, p. 182). Nesse sentido, a ciência é concebida como reflexo/espelhamento da natureza, ou seja, ela produz abstrações, leis e conceitos que refletem no entendimento humano o funcionamento da natureza, cujo movimento independe da vontade humana. No entanto, a compreensão da realidade concreta pela humanidade não é um processo de contemplação passiva, em vez disso, ele precisa ser mediado pela atividade prática dos seres humanos, tanto no que diz respeito à produção de abstrações sobre o funcionamento da natureza, quanto no que se refere a própria transformação da natureza.

Lênin, em seus *Cadernos filosóficos*, também afirma que o nexos estrutural e o movimento da realidade concreta (a “essência” ou o “ser para si”, se se quiser utilizar expressões propriamente hegelianas) não se expressam imediatamente ao entendimento humano, em vez disso, aquilo que se apreende de imediato é apenas a aparência da realidade concreta (o “ser/imediato” ou o “ser em si” se, novamente, houver pretensão de usar expressões hegelianas). Nesse sentido, para compreender a realidade concreta profundamente é preciso percorrer um longo processo de transição de sua expressão aparente para sua manifestação essencial.

Além disso, como a realidade concreta é uma totalidade constituída por outras múltiplas e diversas totalidades, as quais se inter-relacionam entre si e estão em movimento, todo conhecimento só se mostra uma atividade séria enquanto se manifestar como um processo de aproximação do funcionamento da realidade concreta, ou seja, um reflexo/espelhamento desta última no entendimento humano. Em suas palavras,

o conhecimento é o reflexo da natureza pela humanidade. Mas não é um reflexo simples, não é imediato, não é completo, mas o processo de uma série de abstrações, da formação da constituição dos conceitos, das leis etc., e precisamente esses conceitos, essas leis etc. (pensamento, ciência = “ideia lógica”) *abarcam* ainda, condicional e aproximadamente, a conformidade universal a leis da natureza em perpétuo movimento e desenvolvimento. Aqui há *de fato*, de modo objetivo, **três** membros: 1) a natureza; 2) o conhecimento humano = o **cérebro** humano (como produto superior dessa mesma natureza); e 3) a forma do reflexo da natureza no conhecimento humano, e essa forma são justamente os conceitos, as leis, as categorias etc. Um homem não pode abarcar = refletir = representar a natureza *toda*, inteiramente, sua “totalida-

de imediata”, pode apenas *perpetuamente* se aproximar disso, criando abstrações, conceitos, leis, um quadro científico do mundo, e assim por diante (Lênin, 2018, p. 193).

Aliás, o cérebro humano só consegue compreender a realidade concreta em sua essência produzindo um reflexo dela em nosso entendimento, isto é, teorizando-a, construindo abstrações sobre ela. Marx (2011, p. 55) já havia deixado indícios dessa compreensão na introdução dos *Grundrisse*, em especial quando pontua que “o todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível” (Marx, 2011, p. 55). Lênin corrobora e completa essa compreensão marxiana afirmando que “a vida gera o cérebro. No cérebro humano, reflete-se a natureza. Ao comprovar e aplicar em sua prática e na técnica a correção desses reflexos chega-se à verdade objetiva” (Lênin, 2018, p. 212).

Lukács, em *Existencialismo ou marxismo?* (1948), reconhece a importância da teoria do conhecimento leniniana. De acordo com o próprio Lukács (1979, p. 251-252),

a teoria [do reflexo/espelhamento] leniniana sóbria e isenta de ênfase, indica um caminho seguro para a reconquista da totalidade humana, demonstrando antes de tudo que o conhecimento, sob todos os pontos de vista, é inseparável da ação prática e do trabalho. Sóbria e bem proporcionada, a teoria leniniana do conhecimento é – precisamente porque reconhece a existência objetiva do real – uma brilhante manifestação desse humanismo que não se aquartela na defensiva frente ao capitalista inumano e anti-humano. É um humanismo combativo, que engaja os homens na luta, no conhecimento e na conquista do mundo e que trabalha – sendo ao mesmo tempo teoria e prática – para o nascimento do homem novo, com a totalidade humana reencontrada (Lukács, 1979, p. 251-252).

Incorporando a teoria do conhecimento leniniana em seu pensamento, Lukács avança na compreensão das diferentes formas de manifestação do reflexo/espelhamento na ciência, na arte e no cotidiano, analisando como elas podem se comportar de forma antropomorfizada ou desantropomorfizada. No entanto, o reflexo/espelhamento desantropomorfizado é, para Lukács (2013), a forma mais adequada desenvolvida pelo ser humano para compreender a realidade concreta em sua essência.

Além disso, a desantropomorfização começa a se manifestar

na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, [e] ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral (Lukács, 2013, p. 86).

Nesse sentido, “as tendências para a desantropomorfização do conhecimento [...] surgem bem cedo, como na geometria e na matemática, e chegam a formas altamente desenvolvidas já na Antiguidade” (Lukács, 2013, p. 332).

Entretanto, conceber a desantropomorfização como forma de espelhamento mais adequada para capturar de forma aproximada o movimento da realidade em sua totalidade, pode gerar um outro mal-entendido, isto é, compreender tal categoria como sinônimo de um reflexo/espelhamento que só produz abstrações objetivas da realidade.

Assim, tudo que não se manifesta de forma desantropomorfizada, tal com a religião e o senso comum, somente produziriam interpretações subjetivistas acerca da realidade. Para afastar-se desse mal-entendido, Lukács (2013, p. 446) sublinha que “desantropomorfizar e antropomorfizar de modo algum é sinônimo para objetividade e subjetividade”. Na realidade, embora a desantropomorfização seja o reflexo/espelhamento mais adequado para se aproximar do movimento do real em sua essência, ainda assim, tal processo pode engendrar ideais antropomorfizadoras e subjetivas. É exatamente isso que acontece, por exemplo, quando uma atividade tão desantropomorfizadora como a matemática, ou melhor, a Lógica origina um conceito tão antropomorfizado e subjetivo quanto a ideia de um demiurgo.

Vale ressaltar que a desantropomorfização também “entra em cena onde o [...] [ser humano] descobre que os objetos de sua práxis (suas objetivações) são independentes de sua consciência, de seu saber, querer etc.” (Lukács, 2013, p. 444). E é justamente nesse sentido que se pode pensar no problema da desantropomorfização do trabalho. Essa expressão da desantropomorfização se desenvolve de maneira cada vez mais dramática na era da manufatura, quando os adventos tecnológicos, sobretudo, as máquinas-ferramentas, não só atuam autonomamente em relação aos seus artífices (leia-se o proletariado industrial), mas, acima de tudo, passam a prejudicá-los. Sendo assim, jamais é em vão relembrar que “considerada em si mesma, a maquinaria encurta o tempo de trabalho, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela aumenta a jornada de trabalho; [...] por si mesma, ela aumenta a riqueza do produtor, ao passo que, utilizada de modo capitalista, ela o empobrece” (Marx, 2013b, p. 513).

Aliás, de acordo com Lukács (2013, p. 331), a máquina representa “uma continuação do trabalho manufatureiro [...] um salto qualitativo em relação a este, ao organizar o trabalho ‘de modo a desantropomorfizá-lo’, rompendo radicalmente as barreiras psicofísicas que estão dadas com a existência do homem enquanto ser vivo concretamente determinado”.

A esse respeito, Marx (2013b, p. 448) destaca que

o número de instrumentos de trabalho com que ele [o ser humano] pode operar simultaneamente é limitado pelo número de seus instrumentos naturais de produção, seus próprios órgãos corporais. [...] [Em contrapartida,] o número de ferramentas que a máquina-ferramenta manipula simultaneamente está desde o início emancipado dos limites orgânicos que restringem a ferramenta manual de um trabalhador.

Desse modo, com a generalização do uso das máquinas-ferramentas no sistema produtivo capitalista, mais especificamente durante o período da Grande Indústria,

as ferramentas e seu manejo pelo [...] [ser humano] são vistas como sistema de força existente puramente em si, a fim de levar a cabo um pôr [teleológico] que se situa no nível de seu desdobramento otimizado, [então,] desaparece do processo de trabalho, enquanto metabolismo da sociedade com a natureza, a função concreta e determinante do respectivo [...] [ser humano] singular trabalhador, convertendo-se em instrumento executor de um pôr teleológico puramente social (Lukács, 2013, p. 332).

Nesse sentido, a generalização da maquinaria na produção capitalista simplificou tanto o trabalho do proletariado ao ponto de limitá-lo à simples tarefa de “vigiar a máquina com os olhos e corrigir os erros dela com as mãos” (Marx, 2013b, p. 448).

É dessa forma a categoria desantropomorfização se manifesta na educação básica pública do estado de São Paulo, pois, atualmente, a plataformização do ensino impõe à docência consequências análogas as que a maquinaria já havia imposto ao proletariado industrial na virada do século XVIII para o XIX. Entretanto, a plataformização do ensino se desenvolve num contexto bastante diferente daquele da Revolução Industrial, se apresentando como uma tecnologia-informacional-organizacional-digital própria do capitalismo na assim chamada era da Indústria 4.0 (Antunes, 2020).

Em suma, a plataformização do ensino tem cada vez mais reduzido o trabalho docente à simples tarefa mecânica de inicializar plataformas digitais educacionais, reportar eventuais erros em seu funcionamento à gestão escolar e vigiar os(as) estudantes para que acessem tais plataformas.

Durante a entrevista com o professor Mano Brown, a questão da desantropomorfização do trabalho docente tornou-se perceptível, pois, para ele, o processo de ensino e aprendizagem tem sofrido uma tendência de desumanização advinda da plataformização.

Em suas palavras,

a relação pedagógica está passando por um processo de desumanização. [...] As plataformas... você é obrigado a usar aquilo. 'Mas eu não quero usar, é incompatível com o meu método!'. 'Não! Você tem que usar!'. É isso que os gestores falam.

Inclusive cobram: [...] ‘Você tem que usar! É isso, acabou!’ [...] Então, essas exigências [...] tem prejudicado muito o processo pedagógico, eu percebi isso, a relação, o significado da escola vai sumindo para os alunos, vai ficando cada vez menos significativo, e para os professores também [...] vai ficando uma coisa tão desumana, mas tão desumana que você quer sair da escola o mais rápido possível, né?

O(A) professor(a) é um(a) agente essencial ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a desantropomorfização da docência expropria a função de ensinar do(a) docente e a transfere à plataforma digital educacional. Aliás, isso não é mera casualidade, ao contrário, mostra-se um projeto. Mano Brown tem consciência disso ao afirmar:

Eu tenho a sensação que o governo quer eliminar a figura do professor; ele faz de tudo para que o professor não seja importante. [...] O material digital é isso! É como se fosse uma aula pronta. O aluno lê a aula, faz tudo e depois ele responde as “questõeszinhas”¹⁵¹. Inclusive, existe uma orientação para que [...] em vez do professor eventual ir lá e dar a aula dele, é para ele pegar o material digital da matéria que ele está substituindo e aplicar para o aluno fazer. [...] Então, eu percebo que a política da Secretaria de Educação é [...] desprestigiar mesmo o trabalho docente [...] e fazer com que o aluno sinta que ele não precisa mais do professor; que ele aprende, independente de ter o professor ou não. O professor é uma coisa desprezível dentro do processo de aprendizagem. Então, parece que é essa a vontade, não vou dizer da SEDUC, pelo menos dos governos que eu tenho visto nos últimos oito anos [...] Desde o início da pandemia [...] nos últimos cinco anos, eu tenho visto isso. Enfraquecer cada vez mais a relação do professor com os alunos.

A professora Nina Simone concorda com as observações do professor Mano Brown ao afirmar com indignação que a docência no estado de São Paulo tem se tornado apenas a reprodução de slides e que isso nada tem a ver com ensino. Nas palavras dela: “*é cansativo para os alunos ficarem olhando para aquele slide e a gente parece só apenas um reproduzidor do slide, porque a gente tem que tá lendo o slide. E eu não me sinto confortável com isso. Porque eu quero, eu quero ensinar!*”.

A professora Pitty corrobora a frustração de Nina Simone ao afirmar que hoje os(as) professores(as) da educação básica do estado de São Paulo já não podem nem mesmo ser considerados mediadores do conhecimento. Segundo ela, “*as plataformas aqui, elas engessam... esse material digital, eles engessam o professor, e o professor nem mediador do conhecimento é. Ele é só um... como eu posso te dizer... um porta-voz desses slides, dessas mídias digitais*”. Ademais, ela ressalta, não se sentir uma professora, mas um objeto quando está trabalhando. Nas próprias palavras dela: “*Eu sinto que sou um objeto que tem cordas vocais, que essas cor-*

¹⁵¹ Referência irônica às tarefas em forma de questões de múltipla escolha, elaboradas pela plataforma CMSP, que são enviadas para os(as) estudantes logo que os(as) professores(as) baixam as aulas no repositório do CMSP. Essas tarefas só podem ser realizadas online no aplicativo do CMSP (acessado via celulares ou computadores).

das vogais servem para reproduzir o material que o Estado manda”.

Nesse sentido, a desantropomorfização do trabalho docente engendra a perda do sentido do trabalho para os(as) professores(as), e vice-versa. São tendências que se retroalimentam mutuamente na educação básica pública do estado de São Paulo. Isso se tornou perceptível durante a entrevista do professor Chris Cornell, mas especificamente na fala do professor Zack de la Rocha, que também estava presente nessa entrevista, e expôs como a plataformação do ensino desencadeou a perda do sentido da docência para ele. Em suas palavras:

Tô cada vez mais engessado. Eu, nas aulas de Orientação de Estudos, eu não sou um professor, né? Sou um tutor, né? Então, [...] eu me sinto uma farsa dando aula. Teve um aluno que falou uma coisa pra mim, [...] que meu trabalho era só dá Matific, que é a plataforma. [...] tudo bem, eu tô exercendo o meu trabalho, mas aí eu me senti um impostor fazendo aquilo, sabe? Tanto é que toda vez que eu vou embora com o David Grohl, a gente fica perguntando assim: “Quando que a gente vai desistir disso e fazer outra coisa da vida, tá ligado?”. [...] Eu gosto do que eu faço! Mas eu não vejo mais sentido, sabe?

Embora Lukács tenha ressaltado no segundo volume da obra *Para a ontologia do ser social* que a desantropomorfização e o problema da alienação do trabalho não tenham nada a ver um com o outro, quando o próprio modo de ser do trabalho se expressa preponderantemente de uma forma desantropomorfizada torna-se muito difícil para o proletariado enxergar sentido na atividade laboral que realiza. Isso se mostra ainda mais dramático na docência, uma forma concreta de trabalho que se relaciona, tanto com a desantropomorfização, quanto com a antropomorfização.

Levando em consideração a função específica do trabalho docente, ou seja, a socialização do conhecimento sistematizado, mais especificamente, quando se está analisando a socialização do conhecimento científico, trata-se de trabalhar com os(as) estudantes o ensino de reflexos/espelhamentos dasantropomorfizantes da realidade. Ademais, os próprios produtos da produção científica desantropomorfizada fazem parte da docência, uma vez que os(as) professores(as) ministram suas aulas a partir de manuais didáticos, quadros-negros, giz, entre outros instrumentos ou ferramentas produzidos pela ciência.

No entanto, a docência não pode ser confundida com a pesquisa, e essa máxima já foi desenvolvida por Saviani (2012), desde a escrita de *Escola e democracia*. Tanto a pesquisa científica, quando as teorias e produtos tecnológicos que dela se desdobram, são processos que se desenvolvem a partir de diferentes tentativas de reflexo/espelhamento da realidade concreta no entendimento humano de uma forma desantropomorfizada. Nesse sentido, a vontade hu-

mana não se mostra determinante. Por exemplo, a vontade dos seres humanos não é capaz de impedir que um objeto queda livre caia no chão. Em um dia de muito calor, por mais que os seres humanos não desejem suar, sua vontade, por si só, não pode evitar que o corpo produza suor para equilibrar sua temperatura. Isso não significa que o ser humano não possa interferir, mudando e controlando o comportamento de certos fenômenos naturais. Apesar disso, esses fenômenos naturais não deixam de funcionar a partir de leis que independente da vontade humana, apenas foram manipulados para agir segundo preferências humanas.

No entanto, quando o que está em questão é o trabalho docente, em especial a atividade de didática, aqui já se adentra no campo das ciências humanas e, portanto, as leis que regem esse mundo não são idênticas as que fundamentam o mundo natural. Nessas circunstâncias, as leis sociais são determinantes, a vontade e a ação humanas são determinantes. Portanto, o reflexo antropomorfizador mostra-se muito importante na docência.

Todavia, com o advento da plataformização do ensino o processo educacional é invertido de tal forma que os aspectos desantropomorfizadores da docência, sobretudo, as tecnologias digitais, se tornam os principais agentes do processo educacional, enquanto a socialização do conhecimento sistematizado e a relação dialética entre professor e aluno secundarizam-se cada vez mais. Portanto, embora a desantropomorfização não seja sinônimo de alienação do trabalho, quando ela se expressa de forma preponderante no âmago da docência pode potencializar o problema do trabalho alienado.

Por fim, a plataformização do ensino nas escolas públicas estatuais paulistas se manifesta de forma contraditória, uma vez que as plataformas digitais, como parte das assim chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), poderiam diminuir o tempo de trabalho que os(as) docentes perdem com procedimentos burocráticos arcaicos, geralmente realizados em papel.

No entanto, como as plataformas digitais têm sido utilizadas com intuito de controle da docência mediante a aplicação de princípios da gestão empresarial, elas têm gerado ainda mais burocracia e desperdício de tempo de trabalho. As plataformas digitais também poderiam aprimorar o trabalho docente, livrando os(as) professores(as) de tarefas rotineiras e mecânicas, tais como o próprio registro de frequência dos(as) alunos, entretanto, como a plataformização tem sido usada de forma gerencialista capitalista, intensificou-se ainda mais o itinerário de trabalho docente, uma vez que os docentes têm mais plataformas para alimentar do que disciplinas nas quais podem se dedicar a socialização do conhecimento sistematizado.

Em síntese, a plataformização poderia enriquecer o trabalho docente, aprimorá-lo por meio das conquistas tecnológicas da informática, da computação e da programação, mas a introdução das plataformas digitais como ferramentas de gestão empresarial tem colaborado para exacerbação da proletarização docente na medida que desantropomorfiza a docência, oblitera a liberdade de cátedra, estende e intensifica o itinerário de labor dos(as) professores(as) e aprimora a política de melhoria contínua de resultados por meio do assédio moral institucionalizado. Nessas condições, cada vez menos docentes conseguem atribuir sentido ao seu trabalho.

8.1.4 Possibilidades de resistência

Durante a análise dos dados coletados a partir da aplicação do questionário com os(as) docentes da educação básica estadual paulista é relevante sublinhar a consonância das respostas oferecidas a uma questão em específico, que indagava se possíveis melhorias nas condições do trabalho docente necessariamente acarretariam a melhora da qualidade da educação básica de modo geral. Um total de 96,4% (cinquenta e três) dos(as) professores(as) questionados(as) respondem afirmativamente a tal questão. Além disso, nenhum dos oito entrevistados deixou de considerar importante a participação nas diferentes expressões de luta coletiva por melhorias nas condições do trabalho docente.

A título de exemplo, o professor Mano Brown defende que a melhoria da qualidade da educação deve ser uma prioridade entre os(as) docentes. Em suas palavras: *“Acho que a luta pela qualidade na escola pública deve ser uma prioridade de toda a comunidade escolar. E eu acho que o professor tem um papel político importantíssimo em liderar esse processo. Ele não deve [...] lutar sozinho, mas ele tem que assumir esse papel”*.

Ludmilla corrobora a observação de Brown ao afirmar ser *“importantíssimo, muito importante”* fazer tais reivindicações.

Chris Cornel, de forma mais direta comenta: *“Eu acho que sim”*, quando questionado sobre a relevância da luta dos(as) professores(as) por melhores condições de trabalho.

Ademais, a professora Elis Regina ressalta que a importância de participar de movimentos sociais está associada à luta sindical propriamente dita. Em suas palavras, *“acho que uma coisa leva a outra. Se você tem toda essa veia política, sindicalista, os movimentos sociais vão estar permeando tudo, né? Então [...] o mais importante seria o sindicato pra todos [...] os trabalhadores”*.

O professor Dave Grohl também destaca a relevância do sindicalismo e dos partidos políticos quando pontua ser *“de suma importância nós termos sindicatos, partidos, que possam manifestar os interesses da classe trabalhadora, da classe dos professores. Então, [...] todo professor deveria ser [...] atuante para a melhora da sua condição”*.

A professora Nina Simone, por sua vez, corrobora a fala dos dois professores supracitados quando sublinha: *“Eu acho superimportante, porque aí a gente tem alguém que representa a gente, que dá força pra classe”*.

A professora Pitty, embora não participe de nenhum sindicato, partido ou movimento social os considera relevantes. Em suas palavras, *“eu acho importante. Embora eu não participe de nenhum, mas eu acho importante sim. Até mesmo porque se a gente não lutar, como é que vai fazer? [...] É um sistema, assim que, [...] no geral, se não colapsar, se não mudar, vai destruir todo o mundo”*.

Por fim, a professora Sandy destaca:

como alguém que participa de partido político e de sindicato, eu acho que sim. Até porque a gestão pensa um pouquinho mais antes de assediar quem é do sindicato. [...] Mas acho que isso vem diminuindo, até porque vem diminuindo também a mobilização dos professores. Tem todo um processo histórico de desgaste da imagem do sindicato, promovido pelos governos, pela ideologia, pelo senso comum, todo um desprezo pelo sindicalismo, até um desprezo pela própria classe dos professores.

O relato da professora Sandy aponta para uma crise no sindicalismo brasileiro. Essa crise, aliás, vem se desenvolvendo no mundo todo a partir de 1970, como resultado da crise estrutural do capital e da generalização do toyotismo como método de controle do trabalho e do neoliberalismo como política econômica adotada pela maioria dos Estados.

Atualmente essa crise sindical tem cada vez mais se intensificado. Segundo o IBGE (2024), o índice de pessoas ocupadas no mundo do trabalho e filiadas em sindicatos caiu aproximadamente oito pontos percentuais no intervalo de 2012 até 2023. Trocando em miúdos essa questão, enquanto no ano de 2012 a população brasileira ocupada equivalia a 89,7 milhões de pessoas, sendo 14,4 milhões delas sindicalizadas, onze anos depois, em 2023, a população ocupada cresceu para 100,7 milhões de pessoas, mas a quantidade de pessoas filiadas em sindicatos despencou para 8,4 milhões.

Posto isso, é necessário ressaltar que apesar de haver um consenso entre os(as) entrevistados(as) sobre a importância da luta por melhores condições de trabalho na docência, metade deles(as) não estava filiado ao sindicato referente a sua categoria de trabalho durante a en-

trevista. As razões dessa contradição podem ser as mais variadas.

Para a professora Nina Simone, por exemplo, seu principal motivo é a desconfiança. Nas palavras dela: *“Eu não [...] gosto muito daquela Bebel¹⁵². Ela tem um perfil assim que eu acho que é um pouco duvidoso. Eu não sei se ela realmente tá com os professores, com a classe de professores, ou se ela tá lidando do outro lado”*.

Já o professor Dave Grohl destaca que não se filiou à APEOESP *“por não conseguir acompanhar as discussões, por não conseguir fazer parte do dia a dia [...] do sindicato”*.

O professor Chris Cornell, por seu turno, afirma que o sindicato não o representa mais. Em suas palavras: *“Eu não me sinto representado pelo meu sindicato [...] saca? Porque ele [...] é político, mas não pensa mais na categoria. Então, [...] hoje a APEOESP não é mais a nossa representação”*.

A professora Ludmilla, entretanto, destaca que ainda não se filiou, porque não se sente segura para ingressar na atividade sindical. Segundo ela, *“talvez você pergunte se eu faço parte de algum sindicato. Não faço, porque sou insegura [...] Então não faço parte por medo mesmo, insegurança”*.

Enfim, a professora Pitty não entrou em detalhes sobre os motivos que ela tem para não se filiar à APEOESP.

A análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário também constatou uma queda tendencial no índice de filiação da APEOESP, uma vez que 80% (quarenta e quatro¹⁵³) dos(as) docentes responderam “não” à pergunta: Você compõe o sindicato de sua categoria? E o principal motivo desse afastamento entre base e sindicato, de acordo com 55,6% (vinte) dos(as) professores(as) questionados(as), foi a falta de tempo para se dedicar à atividade sindical (ver Gráfico 4).

Apesar de quatro quintos dos(as) docentes que responderam ao questionário não fazerem parte da APEOESP, quando questionados se haviam ou não participado de alguma greve em sua docência, 51,8% (vinte e nove¹⁵⁴) deles responderam afirmativamente a essa pergunta. Além disso, 82,9% (trinta e quatro¹⁵⁵) dos(as) professores(as) que participaram do questionário responderam afirmativamente quando questionados se o governo já havia usado a força

¹⁵² Ex-presidente do sindicato dos(as) professores(as) e atual deputada estadual de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores. Apesar de não ser mais a presidente da APEOESP, a deputada ainda é muito influente nas decisões políticas tomadas por esse sindicato.

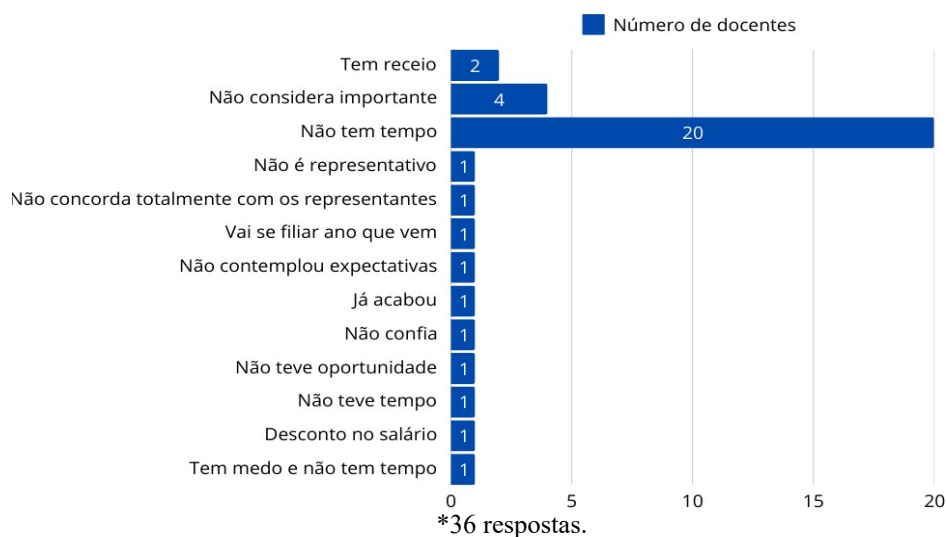
¹⁵³ Neste caso, cinquenta e cinco das cinquenta e oito pessoas questionadas respondeu a esta questão.

¹⁵⁴ Cinquenta e seis docentes se manifestaram nesta pergunta.

¹⁵⁵ Quarenta e um professores(as) responderam a esta questão.

policial contra os(as) docentes durante protestos e greves.

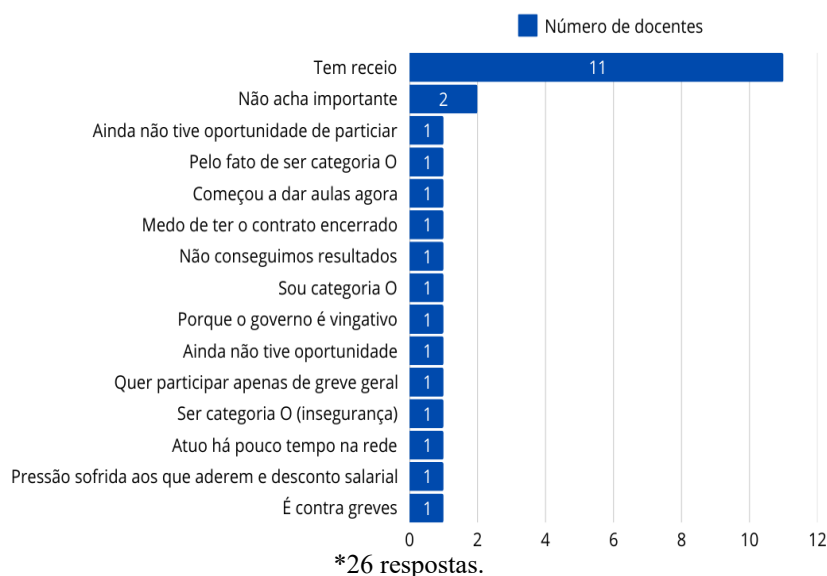
Gráfico 4: Motivos da não filiação docente a sindicatos.



Fonte: de autoria própria.

Por fim, quando os(as) professores(as) foram questionados sobre a razão de não participarem de greves, 42,3% (onze) deles(as) respondeu que tem receio (ver Gráfico 5).

Gráfico 5: Motivos para não adesão às greves.



Fonte: de autoria própria.

Esse medo perder o emprego em razão da atividade sindical tem se tornado cada vez mais preponderante em uma categoria profissional majoritariamente constituída por professores(as) contratados(as) temporariamente. Desse modo, a crise do sindicalismo se conecta com precarização do trabalho docente. E essa realidade se torna ainda mais conturbada com o ad-

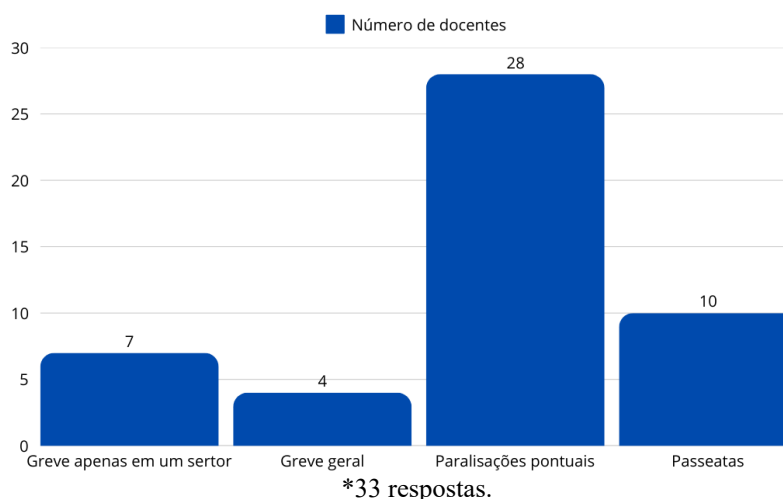
vento da plataformização do ensino.

Em síntese, os dados coletados por meio da aplicação do questionário demonstram que o proletariado da educação estadual paulista está consciente da necessidade de melhoria em suas condições de vida e de trabalho. No entanto, um conjunto crescente dos(as) professores(as) tem deixado de enxergar na atividade sindical um caminho para essa necessidade. Esse é um problema que precisa ser estudado profundamente, além de ser encarado com prioridade dentro do sindicalismo, caso exista a preocupação com a sobrevivência das organizações sindicais no futuro.

Contudo, o proletariado da educação pública estadual paulista resiste. Desde o final da década de 1970, quando a APEOESP se tornou, de fato, uma entidade sindical combativa, a forma clássica assumida pela resistência dos(as) professores(as) tem sido a greve. A última grande greve deflagrada pela categoria de professores da educação básica pública paulista aconteceu em 2015 e durou noventa e dois dias.

Mais recentemente, em razão da dificuldade de articulação massiva dos(as) docentes, sua resistência tem se expressado a partir de paralisações pontuais (ver Gráfico 6) e calendários de luta contra ataques a direitos trabalhistas historicamente conquistados, uma luta essencialmente defensiva.

Gráfico 6: Principais formas de atuação da luta política sindical.



Fonte: de autoria própria.

Entretanto, o advento da plataformização do ensino exigiu aos(as) professores(as) da educação pública estadual paulista que reinventassem suas formas clássicas de luta, sob o risco de acumularem ainda mais derrotas, caso não o fizessem.

Nesse sentido, articulou-se entre os dias treze a dezenove de maio de 2024 a primeira *Greve dos Aplicativos* (ver figura 5), inspirada no movimento *#brequedosapps*, organizado em julho de 2020 por motoristas de diversas plataformas digitais de serviço de entrega em domicílio, tais como a Rappi, a Ifood, a Uber, entre outros. O *#brequedosapps* defendeu o boicote às plataformas digitais por entregadores e usuários dos serviços supracitados a fim de pressionar as empresas a cederem às reivindicações por melhores condições de trabalho aos(as) proletários(as) de aplicativos.

A Greve dos Aplicativos, por seu turno, consistiu “na não utilização dos aplicativos/plataformas digitais impostos pela SEDUC-SP em suas atividades, inclusive nas atividades pedagógicas” (Apeoesp, 2024a), “exceto para registrar a aula dada e a presença de estudantes e professores” (Apeoesp, 2024b) durante o período de uma semana.

Durante a Greve dos Aplicativos, as aulas aconteceram normalmente, entretanto, os(as) docentes que aderiram a esse movimento não utilizaram as plataformas digitais em suas aulas, a fim de demonstrar “à sociedade que nenhuma tecnologia substitui a relação professor-estudantes nas salas de aula [e que as] tecnologias são importantes [tão somente] como instrumentos auxiliares na Educação” (Apeoesp, 2024c).

Figura 5: Panfleto de divulgação da Greve dos Aplicativos.



Fonte: Apeoesp (2024d).

Diante do que foi exposto, algumas questões podem ser elaboradas, tais como: a Greve dos Aplicativos conseguiu desacelerar a imposição autoritária e desantropomorfizadora das

plataformas digitais na educação pública paulista? Atuou como um momento de reflexão entre professores e comunidade escolar sobre os rumos da informatização da educação escolar no estado de São Paulo? Foi possível, no período da Greve dos Aplicativos, denunciar as práticas de assédio moral institucionalizado, intensificadas pela plataformização do ensino? A adesão a essa nova modalidade de greve conseguiu atrair mais docentes para as atividades sindicais e movimentos de reivindicação por melhores condições de trabalho da docência na educação básica? Aqui se expressam muito mais perguntas do que respostas. Esse é um preço necessário que todo estudo que faz história à queima-roupa precisa pagar.

Apesar disso, pode-se seguramente apresentar esta constatação: há indícios de que os(as) docentes da educação pública paulista estão resistindo à plataformização do ensino, e o sindicato ainda tem se mostrado uma mediação possível para viabilizar tal resistência.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal preocupação desta pesquisa foi contribuir para a compreensão de como tem se desenvolvido a proletarização dos(as) docentes da rede pública de ensino estadual na cidade de São Carlos (SP). Dessa forma, também espera-se ser possível atuar no processo coletivo de superação da lacuna de pesquisas sobre a objetivação do trabalho docente na educação básica pública dentro do campo de estudos da Pedagogia Histórico-crítica.

A partir desses objetivos, o processo de investigação culminou no desenvolvimento da seguinte tese: a plataformização do ensino, implementada pela flexibilização curricular imposta pelas novas expressões da reestruturação produtiva do capital, intensificou e homogeneizou o processo de proletarização docente na educação pública estadual paulista, cuja origem histórica foi (e ainda hoje tem sido) a tendencial perda de autonomia no processo de trabalho, desencadeando a desantropomorfização do trabalho docente.

Para uma melhor compreensão desta tese, é necessário apresentá-la em pormenores. Primeiramente, faz-se necessário elucidar a questão do processo sistemático de perda de autonomia dos(as) professores(as) em seu processo de trabalho, que representou o principal fator da proletarização docente e se desenvolveu no Ocidente europeu durante o período da Revolução Industrial. Ademais, a proletarização em geral subsumiu em si as diferentes formas históricas concretas de trabalho que antecederam ao modo de produção capitalista, inclusive, a docência. Todavia, antes de adentrar na análise desse contexto histórico específico, vale ressaltar que as origens da docência não apenas precedem ao modo de produção capitalista, mas também remontam ao contexto histórico africano em vez do europeu.

De acordo com Manacorda (1992, p. 9) foi “do Egito [...] que nos chegaram os testemunhos mais antigos e talvez mais ricos sobre todos os aspectos da civilização e, em particular, sobre a educação”. Aliás, a própria origem da escola está ligada à sociedade egípcia, mas a maioria dos indícios históricos não se referem “nem à escola intelectual, entendida especialmente como aprendizagem das técnicas culturais [...] nem ao aprendizado profissional [...] Temos, porém, provas [...] [da] escola de formação para a vida política, ou melhor, para o exercício do poder” (Manacorda, 1992, p. 10).

Apesar disso, o foco desta pesquisa se concentrou na análise histórica e crítica do trabalho docente tal como ele se desenvolveu no Ocidente europeu, uma vez que foi nesse contexto histórico que a docência passou a se expressar como uma atividade mercantil que, inclusive, permitia às pessoas viverem exclusivamente dela.

Posto isso, a presente pesquisa também precisou partir especificamente da Baixa Idade Média europeia, período histórico no qual já era possível observar que o trabalho docente estava transitando de uma atividade essencialmente voltada à preparação política, intelectual e militar dos membros das classes dominantes para uma atividade profissional relacionada à troca mercantil.

Entretanto, foi apenas na Idade Moderna (XV-XVIII), mais precisamente a partir da Revolução Industrial, que as antigas variações do trabalho docente, originadas nas sociedades pré-capitalistas, foram subsumidas ao trabalho assalariado moderno. Como já foi destacado por Marx (2022) em sua obra *Capítulo VI (inédito)*, a partir do momento que a produção em geral se metamorfoseia em produção de mercadorias, todas as formas históricas concretas de trabalho que se desenvolveram antes do modo de produção capitalista foram impelidas a se manifestar como trabalho livre assalariado.

Portanto, todas as formas históricas concretas de trabalho que antes do capitalismo estavam envoltas por princípios morais e valores éticos, tais como a honra ou o dever de servir a algum soberano ou a alguma instituição religiosa, acabaram proletarizadas. A docência, por mais antiga que possa ser em sua origem, não escapou de ser absorvida por esse vórtice de proletarização.

Além disso, a proletarização, tal como foi categorizada nesta pesquisa, expressa-se a partir de nove características. Dentre elas, a que determina mais essencialmente a docência é a tendencial perda de autonomia laboral, manifesta na separação entre os momentos da concepção (dimensão intelectual) e da execução (dimensão manual) durante o processo de trabalho.

Nesse sentido, enquanto a maquinaria desencadeou o rompimento entre tais dimensões no processo de trabalho do operariado industrial, em contrapartida, na docência, foi a introdução dos manuais didáticos que engendrou tal ruptura. Em outras palavras, enquanto no mundo do trabalho industrial a supervisão do trabalho (com auxílio da maquinaria) ficava a cargo de planejar e conceber o trabalho, ao proletariado restava apenas as funções mais simples e mecânicas, tais como apertar botões, montar peças, abaixar alavancas, empilhar caixas etc.

No que diz respeito ao trabalho docente, um processo análogo aconteceu com a introdução do manual didático, pois o planejamento da docência já estava predeterminado nesse material pedagógico, portanto, os(as) professores(as), pouco a pouco, foram afastados(as) da atribuição de conceber seu trabalho, ao mesmo tempo que lhes restava apenas a função de execução de suas aulas a partir da leitura das instruções contidas em tais manuais didáticos.

Desse modo, como bem destaca Alves (2005), a obra *Didática Magna*, de Comênio, representou o desencadeante mais clássico do processo de perda de autonomia na docência. De acordo com Comênio (2015), a escola deveria funcionar como a manufatura, ou seja, economizar recursos e maximizar a produção, o que, em termos mais propriamente pedagógicos, significava que os(as) professores(as) deveriam ensinar o mínimo e, ao mesmo tempo, os(as) estudantes precisavam aprender o máximo possível.

Para tanto, não era mais permitido que os(as) docentes continuassem a se expressar, tal como nas sociedades pré-capitalistas, na qualidade de sábios preceptores, pois a autonomia para a preparação de seus ricos e abrangentes programas de ensino, de um ponto de vista estritamente econômico, também se mostrava uma atividade muito custosa, logo inviável. Em vez disso, Comênio (2015) propunha que a docência se tornasse uma atividade simples, capaz de ser executada por qualquer indivíduo médio, o que implicava tanto o rebaixamento do conteúdo quando a redução da autonomia dos(as) docentes na elaboração dos seus programas de ensino.

De acordo com Alves (2005), a fim de materializar esse propósito, seria preciso desenvolver um instrumento capaz de produzir e generalizar tal simplificação do trabalho docente. Esse instrumento foi o manual didático, um compendiado de livros escritos com linguagem simplificada e capazes de resumir os conhecimentos que precisavam ser ensinados aos(as) estudantes. Nesse sentido, os(as) docentes foram estimulados a substituir o ensino a partir de antologias e os livros de autores clássicos pelo ensino a partir dos manuais didáticos.

Levando em conta que a natureza do trabalho docente se caracteriza pela socialização intencional do saber sistematizado (Saviani, 2013), a autonomia, em especial no que diz respeito à liberdade de escolher o que ensinar e de que maneira ensinar, se mostra uma característica essencial à docência.

Por conseguinte, a introdução do manual didático tem se mostrado o principal fator da proletarianização de professores(as), justamente na medida que desencadeou a perda tendencial de autonomia em seu processo de trabalho. E essa tendência se expressou na expropriação dos antigos meios de produção da docência (livros clássicos, antologias etc.), na simplificação da atividade de ensino e na separação entre as dimensões da concepção e execução do processo de trabalho docente.

Vale destacar, que embora o surgimento da *Didática Magna* remonte ao século XVII, seu projeto de universalização da educação pública, a partir da simplificação do trabalho do-

cente e da perda da autonomia na docência, apenas pôde ser materializado no século XIX, quando a economia capitalista estava desenvolvida o suficiente para viabilizá-lo (Alves, 2005).

Como já foi discutido, todas as formas históricas concretas de trabalho que antecederam ao capitalismo se proletarizaram depois da Revolução Industrial, no entanto, o modo de produção capitalista também produziu uma nova forma histórica concreta de labor à sua imagem e semelhança: o trabalho industrial. Justamente por isso o proletariado industrial se tornou um dos principais objetos de estudo de Marx e Engels, diferentemente da docência que, embora tenha sido objeto dos estudos dos fundadores do marxismo¹⁵⁶, não foi analisada de uma forma sistematizada.

Ademais, entre os(as) docentes proletarizados e os(as) proletários(as) industriais existem diferenças explícitas. Por exemplo, a docência surgiu muito antes do modo de produção capitalista, já o proletariado industrial é fruto do capitalismo. A docência mostra-se uma atividade preponderantemente intelectual, enquanto o trabalho industrial é uma atividade majoritariamente manual. Por fim, o advento da maquinaria não impactou radicalmente a realização da docência¹⁵⁷. O proletariado industrial, por sua vez, vivenciou em primeira mão todas as intempéries advindas da introdução da maquinaria na produção capitalista.

Talvez por causa dessas diferenças alguns autores (dentro e fora do marxismo) consideraram que a proletarização, em Marx e Engels, diria respeito tão somente aos(as) trabalhadores(as) das indústrias modernas. Entretanto, desde a sua origem, a morfologia do proletariado tem se transformado constantemente. Aliás, existem inúmeras diferenças morfológicas entre os(as) proletários(as) que desempenham funções propriamente industriais. Por exemplo, um(a) operador(a) de máquinas realiza uma função diferente daquele realizado pelo(a) funci-

¹⁵⁶ Um exemplo elucidativo pode ser encontrado *n'A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* quando são descritas as condições precárias da formação docente no início do século XIX. Segundo Engels (2010b, p. 150), “grande parte dos professores (operários que já não podem trabalhar e pessoas ineptas, que só se dedicam ao ensino para sobreviver) não possui os mais rudimentares conhecimentos, não dispõe da formação moral necessária ao educador”. Outro exemplo igualmente importante se encontra na obra *Capítulo VI (inédito)*, especialmente quando as categorias trabalho produtivo e o trabalho improdutivo são analisados com base no trabalho docente. De acordo com Marx (2022, p. 114), “um mestre-escola que ensina os outros não é um trabalhador produtivo. Mas um mestre-escola que se engaja como trabalhador assalariado em um instituto com outros para utilizar o dinheiro do *Entrepreneurs* [empreendedor] da *knowledge mongering institution* [instituição de comercialização de conhecimento] por meio de seu trabalho é um trabalhador produtivo”.

¹⁵⁷ A influência da maquinaria, no entanto, expressava-se de forma indireta na docência, pois os(as) professores(as) precisavam ensinar seus(suas) estudantes a viver em um mundo mediado pelo trabalho industrial. Aliás, mesmo nas escolas técnicas/industriais, a maquinaria não delimitava o ritmo do trabalho docente, tal como o fazia com o proletariado industrial, em vez disso, apenas se mostrava mais uma ferramenta que poderia ser utilizada durante o processo educacional.

onário(a) de manutenção, um(a) soldador(a) desempenha uma função diferente daquele efetuado pelo(a) montador(a) de peças etc.

Aliás, tais variações formais no modo de ser do proletariado também podem ser observadas entre pessoas que realizam um mesmo tipo de trabalho. A título de exemplo, um(a) operador(a) de máquinas de uma siderurgia realiza uma função distinta daquele levado a cabo por um(a) operador(a) de máquinas de uma indústria têxtil, uma vez que cada um deles opera máquinas distintas e realiza processos produtivos diferentes, respectivamente adequados ao tipo de mercadoria que ajudam a produzir.

Portanto, a heterogeneidade existente entre as diferentes expressões do proletariado não pode ser um critério válido para determinar qual categoria de trabalhador(a) faz parte do proletariado. Contudo, apesar da rica diversidade das atribuições que as pessoas que compõem o proletariado realizam em seus respectivos trabalhos, todas têm uma característica essencial em comum: a necessidade de vender sua força de trabalho para sobreviver. Nesse sentido, a proletarianização se mostra um fenômeno mais volátil do que sólido, embora isso possa chocar algumas pessoas. Em resumo, nesta pesquisa se compreende que todo(a) operário(a) industrial é também um membro do proletariado, mas nem todo membro do proletariado é necessariamente um(a) operário(a) industrial.

Outro elemento digno de aprofundamento em nossa tese é a constatação de que as atuais condições da docência nas escolas públicas estaduais paulistas, mediante a implementação da plataforma do ensino, desencadearam a desantropomorfização do trabalho docente.

Antes de mais nada, é preciso sublinhar que a proletarianização docente desenvolvida durante o século XIX não atingiu o mesmo nível de perda de autonomia e simplificação do trabalho alcançados pela proletarianização que se manifestou no cerne do mundo do trabalho industrial naquela mesma época. Em vez disso, os(as) professores(as) podiam definir, de forma mais ou menos autônoma, o fundamento teórico e/ou pedagógico de suas aulas. Sendo assim, é possível afirmar que os(as) docentes(as) estavam mais conectados aos seus meios de produção do que os outros membros do proletariado, sobretudo, o proletariado industrial.

Apesar dessa autonomia relativa, não é correto afirmar que na docência, tal como aconteceu com o trabalho manufatureiro, o(a) trabalhador(a) e seus meios de produção mantinham entre si uma relação de imanência semelhante a que o caracol estabelece com a sua concha – para se utilizar de uma analogia marxiana. Todavia, entre os(as) docentes e seus meios de produção, é possível estabelecer uma analogia com o caranguejo-eremita (*Paguroidea*) e

sua concha¹⁵⁸, pois esta última é essencial a sobrevivência desse crustáceo, mas, caso ele acabe se separando dela, ainda assim, pode encontrar algo semelhante para substituí-la e, desse modo, continuar sobrevivendo. Dito de outra forma, quando a maquinaria obliterou a base artesanal da manufatura, pouco a pouco, o próprio trabalho manufatureiro deixou de existir, tal como a vida do caracol se esvai quando este último é separado de sua concha. O mesmo não aconteceu com a docência, pois, embora ela tenha sido apartada de sua base artesanal durante o processo de generalização dos manuais didáticos, ainda assim, conseguiu sobreviver sob sua nova existência, ou seja, sobreviveu na medida que se proletarizou¹⁵⁹.

Ademais, a proletarização da docência, desencadeada, acima de tudo, pela queda tendencial da autonomia docente, intensifica-se ainda mais com o advento da plataformização do ensino, ao ponto de causar um impacto análogo ao da implantação da maquinaria no trabalho industrial, durante o século XIX. A título de exemplo, vale destacar a contradição expressa nas respostas oferecidas pelos(as) professores(as) entrevistados(as) quando questionados(as) se tinham autonomia durante seu trabalho. A maioria dos(as) entrevistados(as) afirmou ter autonomia, mas, ao mesmo tempo, sublinhou que ser autônomo na docência não era uma realidade compartilhada por outros(as) professores(as). Sendo assim, ao responderem ter autonomia, mas os demais professores(as) não a têm, os(as) docentes entrevistados(as) confirmaram que a perda de autonomia na docência ainda hoje se mostra um problema. E o principal fator para a atual perda de autonomia no trabalho docente foi, segundo os(as) entrevistado(as), a coação para que os(as) professores(as) utilizem os materiais digitais preparadas pelo CMSP, plataforma digital responsável pelo planejamento e concepção da educação básica nas escolas públicas do estado de São Paulo, e treinem seus(suas) estudantes para a obtenção de bons rendimentos nas Provas Paulistas¹⁶⁰.

A queda tendencial da autonomia docente também se mostra emblemática entre (as) professores(as) temporários(as), cujo regime de trabalho precarizado facilita sua demissão pela gestão escolar. Essa flexibilização do rompimento contratual, associada à política do assé-

¹⁵⁸ As conchas nas quais os caranguejos-eremitas se alojam pertenciam originalmente a algum crustáceo, mas também podem adotar estruturas semelhantes a essas conchas como suas casas.

¹⁵⁹ Os manuais didáticos também foram fragmentados e simplificados em livros didáticos disciplinares, mesmo assim a docência permaneceu. Os livros didáticos tenderam a se simplificar ainda mais, se tornando apostilas e, mesmo assim, a docência se manteve viva. Todavia, será que a docência conseguirá se adaptar à plataformização do ensino? Ainda não há evidências o suficiente para obter uma resposta definitiva a esta pergunta.

¹⁶⁰ Usar do assédio moral para pressionar docentes a treinar estudantes para se saírem bem em avaliações de aprendizagem não é um fenômeno recente na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Na realidade, isso já acontece desde o surgimento do SARESP. Contudo, a plataformização intensificou e sistematizou esse processo, pois além da avaliação supracitada se somou a necessidade de treino para a realização da Prova Paulista que se inicia no quinto ano do Ensino Fundamental e se estende até o último ano do Ensino Médio.

dio moral institucionalizado, acarreta a tendência de os(as) professores(as) temporários(as) realizarem disciplinarmente a maioria, senão à totalidade, das atribuições que a gestão escolar lhes encarrega. E jamais é em vão explicitar que tais atribuições são, em essência, ler as aulas produzidas pelas plataformas digitais educacionais e treinar os estudantes para se saírem bem nas avaliações aplicadas por essas mesmas plataformas.

Depois da Revolução Industrial, restou ao ser humano “além do novo trabalho de vigiar a máquina com seus olhos e corrigir os erros dela com as mãos, o papel puramente mecânico de força motriz”, ou seja, a função de ligar a maquinaria (Marx, 2013b, p. 448). De um modo análogo, o advento da plataformização limita o trabalho docente à simples tarefa mecânica de inicializar plataformas digitais educacionais, reportar seus eventuais problemas técnicos à gestão escolar e vigiar os(as) alunos(as) para que acessem tais plataformas, obtendo bons resultados nas avaliações de aprendizagem aplicadas por meios delas.

Assim, embora o(a) docente seja um agente essencial ao processo de ensino e aprendizagem, a plataformização lhe atribui apenas as funções de ser a força motriz das plataformas digitais e monitorar seu funcionamento, enquanto lhes expropria a dimensão da concepção em seu processo de trabalho. Em poucas palavras, a plataformização desencadeia a desantropomorfização da docência.

Essa desantropomorfização do trabalho docente ficou patente nos relatos oferecidos pelos(as) professores(as) entrevistados. Alguns deles afirmaram se sentir desumanizados com a plataformização do ensino, outros disseram se sentir fraudes, quando percebem que seu trabalho se reduziu a leitura de materiais digitais pré-fabricados por plataformas digitais, alguns também enfatizaram que seu trabalho se limitou à reprodução do material digital preparado pelo CMSP e, finalmente, alguns foram ainda mais incisivos e revelaram que já não se veem mais como professores, mas apenas objetos com cordas vocais que são usados exclusivamente para dar voz às aulas produzidas pelas plataformas digitais educacionais.

A fim de lançar mão de um recurso imagético clássico para entender essa proximidade entre os efeitos desantropomorfizadores da plataformização na docência e as consequências igualmente desantropomorfizadoras da maquinaria no trabalho realizado nas fábricas durante a era da Revolução Industrial, é preciso avançar até a segunda metade da década de 1930, quando o filme *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, foi lançado no que atualmente se convencionou chamar de cinema mudo.

Essa obra, que retrata a realidade de uma indústria no início do século XX, gerida pe-

los sistemas taylorista e fordista de controle do trabalho, se tornou uma das representações artísticas mais clássicas sobre as consequências negativas da industrialização capitalista. Posto isso, interessa frisar nesse filme a cena em que a personagem principal aparece freneticamente apertando parafusos em uma velocidade determinada por uma esteira rolante que, por sua vez, está ligada a inúmeros outros mecanismos (maquinaria) e, ao mesmo tempo, a queda de seu rendimento era constantemente corrigida por um supervisor o qual gritava em seus ouvidos.

Antes do advento da plataformização do ensino, o trabalho realizado pela personagem principal de *Tempos modernos* dificilmente poderia ser comparado à docência, ao menos, sem gerar um mínimo de estranhamento. Atualmente, no entanto, o que Chaplin encenava já não se mostra algo tão distante da realidade cotidiana do trabalho docente nas escolas públicas estaduais de São Paulo.

Na realidade, jamais existiram (nem existirão) esteiras rolantes ou qualquer tipo de equipamento que traga os(as) estudantes de forma seriada aos(às) docentes para que estes(as) últimos(as) possam modelá-los(as) mecanicamente, embora a educação escolar já tenha sido metaforicamente representada dessa forma por Roger Waters em sua canção *Another brick in the wall*. Contudo, o que de fato existe atualmente na educação pública estadual paulista é o CMSP, uma plataforma capaz de preparar aulas, disponibilizá-las em seu repositório digital e atribuir aos docentes a mera função de ler tal material digital para os(as) seus(suas) estudantes.

Além disso, para que possam trabalhar, antes de mais nada, os(as) docentes precisam ligar diversos equipamentos eletrônicos (tablets, notebooks, etc.) nos quais serão inicializadas as plataformas digitais. Em seguida, logo após utilizar tais equipamentos, faz-se necessário deixá-los recarregando, de forma que o(a) próximo(a) professor(a) possa utilizá-los sem que a bateria deles acabe no meio da aula. Enfim, também se tornou uma necessidade nas escolas públicas estaduais paulistas o transporte constante de equipamentos eletrônicos para reprodução das plataformas digitais de uma sala de aula para outra, pois não há condições materiais suficientes para alocar todos os estudantes da escola, ao mesmo tempo, na sala de vídeo e/ou informática¹⁶¹.

Se a docência na rede pública de ensino do estado de São Paulo pudesse ser representada, de forma caricatural, em uma imagem, talvez esta pudesse ser a de um(a) docente, com semblante desanimado/esgotado, empurrando pelos corredores da escola um gabinete móvel

¹⁶¹ Local da escola em que geralmente estão congregados a maior quantidade de computadores e outros equipamentos eletrônicos disponíveis na escola.

de recarga elétrica, contendo em seu interior compartimentos para alocação de tablets e notebooks.

Levando em conta o que foi discutido, é possível afirmar que o CMSP atua como uma espécie de maquinaria digital informacional que expropria os saberes-fazer dos(as) professores(as), lhes ditando com o que, como, quando e em que velocidade devem trabalhar.

Dito de outra maneira, a plataformização do ensino demonstra emblematicamente como os princípios do taylorismo e do fordismo tem se expressado na gestão do trabalho docente no estado de São Paulo. Aliás, uma evidência de adoção dos princípios tayloristas e fordistas na gestão da docência pública estadual paulista já se manifestava de forma embrionária desde 2008, quando em dezessete de dezembro foi instituída a Lei Complementar Nº 1.078, que engendrou a prática da bonificação salarial por resultados aos docentes cujos(as) alunos(as) alcançarem um bom rendimento em avaliações externas de ensino e aprendizagem.

Outra potente crítica social apresentada pelo filme *Tempo modernos* é a representação da figura do supervisor que grita aos ouvidos de Chaplin quando este último não alcança os resultados esperados pela empresa. Com essa imagem em mente, pode-se equipará-la ao papel assumido pela gestão escolar nas escolas públicas estaduais paulistas. O recurso do assédio moral, por exemplo, já se tornou institucionalizado no *modus operandi* dos(as) gestores(as) escolares, sobretudo, quando os(as) professores(as) estão atrasados na leitura das aulas preparadas pelo CMSP ou quando os(as) estudantes apresentam resultados inferiores à meta de progressão que a plataforma estipulou para eles(as). Além disso, o conteúdo do material digital preparado pelo CMSP é avaliado na Prova Paulista, cujos resultados são monitorados e analisados via BI para se tornarem evidências que fundamentam a política de melhoria contínua de resultados, uma tática de controle do trabalho típica do gerencialismo capitalista toyotista.

Em suma, o trabalho docente na rede pública de ensino do estado de São Paulo tem sido gerenciado por um hibridismo entre os diferentes sistemas de controle do trabalho do proletariado, abarcando princípios de gestão do trabalho tayloristas, fordistas e toyotistas.

Finalmente, o último aprofundamento a respeito de nossa tese se expressa, na realidade, em uma constatação e em uma aposta. Por um lado, esta pesquisa constatou que a plataformização do ensino nas escolas públicas estaduais de São Paulo homogeneizou (e intensificou) as condições da proletarização do trabalho docente, apesar disso, se aposta que essa homogeneização pode se tornar um estopim para o desenvolvimento da consciência de classe para si entre os(as) professores(as).

Como foi exposto na tese desta investigação, a proletarização docente historicamente tem se caracterizado pela perda tendencial da autonomia dos(as) professores(as) em seu processo de trabalho. No entanto, a proletarização da docência vem se intensificando nas escolas públicas estaduais de São Paulo a partir do surgimento da plataformização do ensino, o que tem provocado a desantropomorfização do trabalho docente.

Partindo de um ponto de vista ciclópico e fatalista – dotado do necessário pessimismo da razão, mas carente igualmente do crucial otimismo da vontade –, poder-se-ia anunciar precocemente o fim da docência e, ao mesmo tempo, a vitória incondicional da maquinaria informacional digital educacional, que transforma docentes em operadores mecânicos de plataformas digitais. Todavia, a partir de uma análise dialética jamais seria válido se dar por satisfeito em apenas expor a dimensão negativa das atuais condições da proletarização docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Para além disso, é crucial vislumbrar as possibilidades de sua superação.

Quando Marx e Engels analisaram as consequências da Revolução Industrial ao proletariado, nenhum deles poupou seus leitores das atrocidades causadas a partir desse evento histórico. A título de exemplo, é possível citar como a Revolução industrial permitiu a exploração inescrupulosa do trabalho infantil, a extensão e intensificação das jornadas de trabalho, causando o rebaixamento salarial que acarretou a miséria de centenas de milhares de famílias proletárias, entre muitas outras barbaridades.

Apesar disso, a Revolução Industrial teve uma dimensão socialmente emancipadora. Aliás, para uma análise propriamente dialética, todo fenômeno social pode desenvolver um potencial emancipador, mesmo quando aquilo que se analisam são fenômenos humanamente hediondos¹⁶², no entanto, nesses casos específicos, a única possibilidade de emancipação que deles se desdobra é a necessidade de superá-los historicamente para que nunca mais se repitam. Daí justamente a importância do marxismo, um método de análise da realidade comprometido com a perspectiva da totalidade dos fenômenos sociais, tanto no que se refere a sua compreensão quanto no que diz respeito as suas possibilidades de transformação.

A fim de destacar a dimensão emancipadora da Revolução Industrial, Engels (2010b,

¹⁶² Para citar apenas alguns exemplos: o genocídio das populações africanas e americanas durante a aurora do capitalismo, o genocídio dos judeus na Segunda Guerra Mundial, o fascismo, o lançamento das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, entre outras atrocidades históricas. Vale ressaltar que a análise das possibilidades de emancipação desenvolvidas após o desencadeamento desses fenômenos históricos não significa, em nenhum sentido, que eles tenham sido necessários ao desenvolvimento da humanidade, muito pelo contrário, o que de fato se mostra necessário, após seu bárbaro surgimento, é a sua superação incondicional e o constante entendimento de que eles jamais devam se repetir.

p. 47) ressalta que

os trabalhadores industriais ingleses dessa época viviam e pensavam como se vive e se pensa ainda aqui e acolá na Alemanha, isolados e retirados, sem vida intelectual e levando uma existência sem sobressaltos. Raramente sabiam ler e, menos ainda, escrever, iam regularmente à igreja, não faziam política, não conspiravam, não refletiam, apreciavam atividades físicas, escutavam com a tradicional devoção a leitura da Bíblia e, em sua singela humildade, tinham boas relações com as classes mais altas da sociedade. Por isso mesmo, estavam intelectualmente mortos, viviam exclusivamente para seus interesses privados e mesquinhos, para o tear e para a gleba e ignoravam tudo acerca do grandioso movimento que, mais além, sacudia a humanidade. Sentiam-se à vontade em sua quieta existência vegetativa e, *sem a revolução industrial, jamais teriam abandonado essa existência, decerto cômoda e romântica, mas indigna de um ser humano*. De fato, [...] *a revolução industrial apenas levou tudo isso às suas consequências extremas, completando a transformação dos trabalhadores em puras e simples máquinas e arrancando-lhes das mãos os últimos restos de atividade autônoma – mas, precisamente por isso, incitando-os a pensar e a exigir uma condição humana* (Engels, 2010b, p. 47, grifos nossos).

A plataformação do ensino acarretou, recentemente na docência pública paulista, um efeito semelhante ao que a Revolução Industrial causou nos trabalhadores ingleses citados por Engels, pois, antes do advento da plataformação, o trabalho docente na educação pública estadual paulista se expressava de uma maneira mais heterogênea e, muitas vezes, demasiado isolada. Embora existissem documentos curriculares norteadores, tais como o Currículo Paulista e a BNCC, bem como livros e apostilas didáticas, ainda assim, cada docente tinha alguma margem para realizar seu trabalho do modo que melhor lhe conviesse; alguns utilizavam apenas o livro didático, ou somente as apostilas, ou ainda, um pouco dos dois; outros apenas trabalhavam com projetos e também haviam os que usavam todos os recursos possíveis para conseguir uma bonificação salarial ao fim do ano letivo. Desse modo, antes da plataformação do ensino, o governo do estado de São Paulo ainda não havia conseguido (por mais que tenha tentado) padronizar o modo de execução do trabalho docente nas escolas públicas estaduais.

Além disso, na ausência das plataformas digitais educacionais abria-se margem para que os(as) professores(as) engajados(as) com a socialização do conhecimento sistematizado pudessem ministrar suas aulas segundo sua concepção de mundo anticapital e de acordo com a teoria pedagógica que consideravam mais adequada.

Em contraponto, também se possibilitava que a pedagogia hegemônica¹⁶³, disseminada

¹⁶³ Em poucas palavras, quando aqui se faz menção à pedagogia hegemônica se está referindo a um ecletismo teórico que une as assim chamadas *pedagogias do aprender a aprender*, em especial a pedagogia das competências, com os quatro princípios educacionais de Jacques Delors (aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer).

nos documentos curriculares oficiais, ganhasse espaço entre os(as) professores(as), seja porque lhes convencia de sua eficácia pedagógica, seja porque a conquista da bonificação salarial por resultados estava atrelada a adesão aos princípios pedagógicos hegemônicos contidos nos materiais didáticos preparados pela SEDUC-SP.

Essa disputa entre correntes pedagógicas contra-hegemônicas e a concepção pedagógica hegemônica representava apenas uma das possíveis manifestações do caráter heterogêneo da expressão da docência na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Entretanto, para além do campo das disputas pedagógicas e ideológicas no interior da escola, há um outro fator ainda mais concreto e determinante da heterogeneidade e fragmentação da docência nas escolas públicas estaduais de São Paulo, a saber: a divisão entre professores(as) efetivos(as) e professores(as) temporários(as). Aliás, o que dificulta a unificação da classe docente na luta pela melhoria de suas condições de trabalho é justamente essa segregação, pois os(as) docentes contratados temporariamente estão demasiado suscetíveis ao assédio moral institucionalizado e às constantes ameaças de rompimento contratual. Além disso, os(as) docentes temporários também são frequentemente assediados pela gestão escolar para utilizarem os materiais didáticos preparados pela SEDUC-SP.

Em resumo, as disputas ideológicas e pedagógicas desenvolvidas na realidade escolar, bem como a divisão entre docentes efetivos(as) e temporários(as) tem se mostrado os principais fatores da heterogeneidade e da sedimentação da docência na educação pública básica do estado de São Paulo.

Isso, por um lado, até pode possibilitar que alguns docentes individualmente tenham conseguido desenvolver práticas pedagógicas contra-hegemônicas em sua docência. No entanto, no que diz respeito às condições concretas de existência dos(as) professores(as) das escolas estaduais paulistas, tais fragmentações tornam ainda mais difícil a organização da classe docente para uma luta coletiva e orgânica por melhores condições de trabalho.

Contudo, as mudanças curriculares desenvolvidas na rede pública de São Paulo, realizadas como consequência da reestruturação produtiva do capital – a qual, a todo custo visa manter a taxa média de lucro do capital – desencadeou três processos diferentes, porém inter-relacionados: o ensino concentrado no treinamento de competências socioemocionais, o Programa Escola Integral e a plataformização do ensino.

A congruência desse três fenômenos conseguiu obliterar essa antiga heterogeneidade fragmentária da docência na educação estadual paulista, uma vez que homogeneizou a realiza-

ção da docência ao desantropomorfizar o trabalho docente propriamente dito. A plataforma atualmente, tal como a Revolução Industrial no final do século XVIII, tão somente levou as últimas consequências a proletarização docente, marcada pelo processo de perda tendencial da autonomia na docência.

Apesar disso, quando a plataforma do ensino tentou metamorfosear todos os(as) professores(as) em simples operadores de plataformas digitais, contraditoriamente, ela possibilitou a estes(as) mesmos(as) docentes o desenvolvimento da consciência de classe para si. Por quê? Justamente porque a plataforma do ensino homogeneizou em uma mesma condição precária de trabalho todos os(as) docentes que antes estavam fragmentados em razão de suas visões de mundo distintas ou de suas concepções pedagógicas divergentes, e isolados por causa das diferenças em seus contratos de trabalho.

Portanto, a partir da plataforma do ensino, não é mais possível que cada docente continue a desenvolver seu trabalho de forma isolada, pois todos estão impelidos a utilizar as plataformas digitais, seguir as instruções dos materiais didáticos preparados por elas e treinar os estudantes para que obtenham bons resultados em avaliações internas e externas de aprendizagem.

Em contrapartida, como estão sendo reduzidos(as) a uma mesma condição precarizada, mecanizada, simplista e alienante de trabalho, os(as) docentes da educação pública estadual de São Paulo podem não só novamente se enxergar enquanto membros de uma mesma classe social, mas, sobretudo, ser capazes de atuar de forma orgânica e coletiva para superar tais condições de trabalho adversas.

Esse potencial revolucionário da docência estadual paulista é um germe que está contido em todas as mais diversas expressões do proletariado. Entretanto, é tão somente uma possibilidade, não é algo natural muito menos espontâneo, por isso, precisa ser desenvolvido e estimulado coletivamente, seja por meio de atuação sindical, partidária, espontânea ou, até mesmo, pela formação política, em que a ciência se mostra um instrumento fundamental.

Um primeiro indício dessa possibilidade de (re)constituição¹⁶⁴ da consciência de classe

¹⁶⁴ A consciência de classe para si não é um processo que está apenas se formando agora entre os(as) docentes da educação pública estadual paulista. Na realidade, os(as) professores(as) do estado de São Paulo tem passado por processos de fortalecimento e recessão em seu nível de sua consciência de classe. O final da década de 1970, por exemplo, foi marcado pela ascensão de movimentos sociais em prol da luta por liberdade de expressão e direitos trabalhistas durante a ditadura civil-militar de 1964, por isso, foi especialmente frutífero a constituição de consciência de classe para si entre os(as) docentes de São Paulo. Em contrapartida, a década de 1990 foi um marco da recessão no avanço da consciência de classe para si entre os(as) docentes paulistas, uma vez que foi nessa época que o neoliberalismo e o ataque aos direitos trabalhistas começaram a nortear a dinâmica do mundo do trabalho no Brasil. A partir de então, o professorado paulista tem apenas regredido em sua consciência de classe.

para si entre os(as) docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo pode ser observada na organização da Greve dos Aplicativos. Realizada em maio de 2024, essa nova modalidade de greve constituiu a primeira tentativa de crítica organizada ao processo de plataformação do ensino, realizado nos moldes do boicote às plataformas digitais educacionais que, por sua vez, foi inaugurado em 2020 pelo #brequedosapps – movimento de resistência dos(as) motoristas de aplicativo, que também lutaram (e ainda lutam) contra as plataformas digitais que os(as) exploram.

Por fim, faz-se necessário realizar duas breves observações. A primeira delas é que a plataformação do ensino, como todo e qualquer advento tecnológico produzido pela humanidade, poderia enriquecer o processo educacional. Contudo, como as plataformas digitais têm sido utilizadas na educação com a finalidade específica de controle do trabalho docente, a partir de princípios do gerencialismo capitalista, suas consequências à docência tem sido as mais atroz. Como já foi exposto nesta pesquisa, a plataformação do ensino tem desencadeado a desantropomorfização do trabalho docente, a obliteração da autonomia na docência, a extensão e intensificação da jornada de trabalho dos(as) professores(as) e o aprimoramento da política de melhoria contínua de resultados via assédio moral institucionalizado.

A segunda observação diz respeito ao futuro da docência na era da plataformação do trabalho. Como a plataformação do ensino tem se alinhado com as tendências mais precarizadas existentes no atual mundo do trabalho capitalista, aos(às) docentes se torna cada vez mais urgente e necessário o alerta que Marx e Engels deixaram em seu *Manifesto comunista*. Segundo os fundadores do materialismo histórico dialético, o movimento da luta de classes na história tem sempre terminado “ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das classes em conflito” (Marx; Engels, 2010b, p. 40).

Embora o alerta deixado por Marx e Engels diga respeito a classe proletária de modo geral, em especial aos proletários industriais, guardando as devidas proporções, esse alerta também se mostra válido para todas as morfologias assumidas pelo proletariado. Portanto, embora a tomada da consciência de classe para si entre os(as) docentes da educação básica pública paulista, como resposta à plataformação do ensino, seja tão somente uma possibilidade, em alternativa a isso só é possível vislumbrar o fim da própria docência enquanto atividade intencional de socialização do conhecimento sistematizado e a perpetuação da barbárie da existência dos proletários da educação como meros operadores(as) de plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. 288 p.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011. 168 p.
- ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho**: formação humana em Marx. Campinas, SP: Papel Social, 2018. 208 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 200 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., 10. reimp. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009. 288 p.
- ANTUNES, Ricardo. *Apresentação*. IN: MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. 1104 p.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 336 p.
- ANTUNES, Ricardo; ARIAS, Alexandre [et. al.]. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023. 552 p.
- ANTUNES, Ricardo; LANN, Murilo van der. Apresentação. IN: MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867, o Capital, livro I. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022. 176 p.
- ANTUNES, Ricardo; NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei [et al.]. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 336 p.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. 120 p.
- APEOESP. **Informa urgente 42**: orientações sobre a greve dos aplicativos. São Paulo: APEOESP, 2024a. Disponível em: <http://www.apeesp.org.br/d/sistema/publicacoes/3573/arquivo/informa-urgente-042-24-1.pdf>. Acesso em: 7/1/2025.
- APEOESP. **Informa urgente 43**: de 13 a 19 de maio, participe da greve dos aplicativos!. São Paulo: APEOESP, 2024b. Disponível em: <http://www.apeesp.org.br/d/sistema/publicacoes/3574/arquivo/informa-urgente-043-24.pdf>. Acesso em: 7/1/2025.
- APEOESP. **Informa urgente 44**: APEOESP comunicou governo sobre a greve dos aplicativos. São Paulo: APEOESP, 2024c. Disponível em: <http://www.apeesp.org.br/d/sistema/publicacoes/3576/arquivo/informa-urgente-044-24.pdf>. Acesso em: 7/1/2025.

APEOESP. **Greve dos Aplicativos**. São Paulo: APEOESP, 2024d. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/assembleia-estadual/greve-dos-aplicativos-de-13-a-19-de-maio/>. Acesso em: 7/1/2025.

AUDI, Amanda; ZAMBADA, Pedro. Escola com partido: aulas online obrigam milhões de alunos a usar app de empresa obscura que criou TV Bolsonaro. **Intercept Brasil**. Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2020/06/15/app-empresa-tv-bolsonaro-aulas-online-pandemia/>. Acesso em: 17/12/2024.

BRAUN, Julia. 13 de junho de 2013: a noite que durou 10 anos. Londres: **BBC**, 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c0j5125089do>. Acesso em: 27/2/2025.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 379 p.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 1. Fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do Livro, 1970. 309 p.

BIHR, Alian. Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1998. 284 p.

BRASIL (Estado). **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em 3/10/23.

BRASIL (Estado). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. 600 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL (Estado). **Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em 13/6/23.

Brasil (Estado). Ministério da Saúde – COVID-19 NO BRASIL. **Ministério da Saúde**. Brasil, 2024. Disponível em: https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 26/12/2024.

BURET, Eugène. **La misère des classes laborieuses en Angleterre et en France**: de la nature de la misère, de son existence, de ses effets, de ses causes, et de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a opposés jusqu'ici; avec l'indication des moyens propres à en affranchir les sociétés. Paris: Chez Paulin, 1840. 432 p.

CAMBI, franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. 702 p.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. 27. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023. 160 p.

ÇENGEL, Yunus Ali; CIMBALA, John Michael. **Mecânica dos fluidos** [recurso eletrônico]: fundamentos e aplicações. Porto Alegre: AMGH, 2012. 836 p.

CHILDE, Vere Gordon. **O que aconteceu na história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. 292 p.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica magna**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. 546 p.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2012. 238 p.

DIEESE. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos: Salário mínimo nominal e necessário** [online]. São Paulo: Dieese, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analise-cestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 6/1/2025.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 296 p.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 6. ed. São Paulo: Global, 1984. 80 p.

ENGELS, Friedrich. **A revolução antes da revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010a. 310 p. v. 1 – (Assim lutam os povos).

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**: segundo as observações do autor e fontes autênticas. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2010b. 385 p.

ENGELS, Friedrich. **A questão da moradia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015a. 160 p.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015b. 384p.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. 202 p.

ENGELS, Friedrich. **Esboço para uma crítica da economia política**: e outros textos de juventude. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 296 p.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? São Paulo: Autonomia Literária, 2020. 207 p.

FORD, Henry. **Minha vida, minha obra**. São Paulo: Principis, 2021. 272 p.

G1. Políticos e empresários são acusados de pagar por programas com menores. **G1**. Amazonas, 2014. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/03/politicos-e-empresarios-sao-acusados-de-pagar-por-programas-com-menores.html>. Acesso em: 20/12/24.

G1. PBolsonaro indiciado por tentativa de golpe: o que se sabe até agora. **G1**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/11/21/bolsonaro-indiciado-por-tentativa-de-golpe-o-que-se-sabe-ate-agora.ghtml>. Acesso em: 20/11/24.

GABRIEL, Mary. **Amor e capital**. A saga familiar de Karl Marx e história de uma revolução. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. *E-book*.

GILLARD, Derek. Factories Act 1833. **Educacion in the UK**. Inglaterra, 2019. Disponível em: <https://www.education-uk.org/documents/acts/1833-factories-act.html>. Acesso em: 15/08/24.

GOODDEN, Robert. **O mundo maravilhoso das borboletas e mariposas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977. 96 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244 p.

HOBBS, Tomas. **Leviatã**: ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 615 p.

HOMERO. **Odisseia**. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2022. 816 p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

HUWS, Ursula. *A construção de um cibertariado? Trabalho virtual num mundo real*. IN: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 250 p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Em 2023, número de sindicalizados cai para 8,4 milhões, o menor desde 2012**. Brasil: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40445-em-2023-numero-de-sindicalizados-cai-para-8-4-milhoes-o-menor-desde-2012>. Acesso em 7/1/2025.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. [online]. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12/6/2023.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. [online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12/6/2023.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021** [online]. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12/6/2023.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022** [online]. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 12/6/2023.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023** [online]. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 16/4/2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**. Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Cadernos filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018 (Arsenal Lênin). 392 p.

LÊNIN, Vladímir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**: ensaio de divulgação ao público. 1. ed. São Paulo: Boitempo (Arsenal Lênin), 2021. 192 p.

LESSA, Sergio. *Alienação e estranhamento*. IN: MARX, K. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 449-91.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madri: Editora Akal, 2012. 384 p.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo?** São Paulo: Ciências Humanas, 1979. 252 p.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 2. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 846 p.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: estudo sobre a interpretação econômica do imperialismo. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 516 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. 382 p.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea: 2007. 211 p.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**: As lutas sociais no campo e o seu lugar no processo político. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981. 233 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 616 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010a. 96p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. revisada. São Paulo: Boitempo, 2010b. 272 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. 288 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Lutas de classe na Rússia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 168 p.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: 2008. 288 p.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a. 144 p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010b, 192 p.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política. 1. ed. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011. 792 p.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2013a. 176 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção de capital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013b. 896 p.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris & Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 494p.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017a. 218 p.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro III: o processo global da produção capitalista. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017b. 984 p.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito)**: manuscritos de 1863-1867, o Capital, livro I. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2022. 176 p.

MCLELLAN, David. **Karl Marx**: vida e pensamento. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1990. 528 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 128 p.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011. 1104 p.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. 176 p.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 228 p. *E-book*.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã**: Crítica do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021. 464 p.

MONTAIGNE, Michel. **Ensaio**. Coleção Os pensadores, vol. XI. São paulo: Abril cultural, 1972. 384 p.

MONZELLI, Arthur Guilherme. **O processo educacional: entre a alienação e a formação**. 2016. 100 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

MONZELLI, Arthur Guilherme. **A categoria trabalho nos cadernos de sociologia do ensino médio da rede pública do estado de São Paulo**. 2020. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MONZELLI, Arthur Guilherme. O problema da alienação do trabalho em Marx e a necessidade de sua supressão. **Revista Sociologias Plurais**, v. 8, n. 2, p. 147-169, jul. 2022.

NAVARRO, Érica Zavanella. **Análise histórica e crítica do potencial estético formativo da pintura na educação infantil**. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

NETTO, José Paulo. **Karl Marx**: uma biografia. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 816 p.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**. Caminas, São Paulo: Autores Associados, 2004. 113 p.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 1997. 134 p.

OHNO, Taiichi. **A gestão dos postos de trabalho**. 1. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 128 p. *E-book*.

OVÍDIO. **Metamorfoses**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. 912 p.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 96 p.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 1328 p.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000. 349 p.

RACIONAIS MC'S. **Vida Loka II**. São Paulo: Cosa Nostra: 2002. 2 CD (107 min).

RANIERI, Jesus. *Apresentação*: sobre os chamados Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010b, p. 11-17.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *A mulher na sociedade de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 528 p.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar Nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008**. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. São Paulo: ALESP, 2008. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/original-lei.complementar-1078-17.12.2008.html>. Acesso em: 16/1/25.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 64.982, de 15 de maio de 2020**. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64982-15.05.2020.html>. Acesso em: 17/12/2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.361, de 21 de outubro de 2021 (Última atualização: Retificação publicada no Diário Oficial Executivo I de 30 de outubro de 2021)**. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da administração direta e autarquias, cria a Controladoria Geral do Estado, dispõe sobre a Assistência Técnica em Ações Judiciais, altera as Leis nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 180, de 12 de maio de 1978, nº 367, de 14 de dezembro de 1984, nº 432, de 18 de dezembro de 1985, nº 907, de 21 de dezembro de 2001, nº 1.034, de 4 de janeiro de 2008, nº 1.059, de 18 de setembro de 2008, nº 1.079, de 17 de dezembro de 2008, nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008, nº 1.093, de 16 de julho de 2009, nº 1.104, de 17 de março de 2010, nº 1.122, de 30 de junho de 2010, nº 1.144, de 11 de julho de 2011, nº 1.157, de 2 de dezembro de 2011, nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, nº 1.195, de 17 de janeiro de 2013, nº 1.245, de 27 de junho de 2014, nº 1.317, de 21 de março de 2018, e nº 1.354, de 6 de março de 2020, revoga a Lei nº 1.721, de 7 de julho de 1978, as Leis Complementares nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, nº 1.086, de 18 de fevereiro de 2009, e nº 1.121, de 30 de junho de 2010, e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1361-21.10.2021.html>. Acesso em: 13/6/23.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. (Última atualização: Decisão do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, nos autos da ADI nº 2073633-44.2022.8.26.0000)**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, altera a Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 e nº 500, de 13 de novembro de 1974, as Leis Complementares nº 444, de 27 de dezembro de 1985, nº

506, de 27 de janeiro de 1987, nº 669, de 20 de dezembro de 1991, nº 679, de 22 de julho de 1992, nº 687, de 07 de outubro de 1992, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, nº 1.018, de 15 de outubro de 2007, nº 1.041, de 14 de abril de 2008, nº 1.144, de 11 de julho de 2011 e nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, revoga as Leis Complementares nº 744, de 28 de dezembro de 1993, nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012, e nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012, e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2022a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 13/6/23.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto Nº 66.799, de 31 de maio de 2022**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral – PEI, de que trata a Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, e dá providências correlatas. São Paulo: ALESP, 2022b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2022/decreto-66799-31.05.2022.html#:~:text=Artigo%20%C2%BA%20%2D%20Os%20integrantes%20do%20Quadro,em%20atividades%20multidisciplinares%20e%20de%20gest%C3%A3o%20especializada>. Acesso em: 8/4/2025.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 41, de 1-6-2022**. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes do quadro do magistério – QM em atuação no Programa Ensino Integral – PEI. São Paulo: SEDUC, 2022. Disponível em: [https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-41-de-1-6-2022-dispoe-sobre-as-atribuicoes-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-qm-em-atuacao-no-programa-ensino-integral-pei/](https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-41-de-1-6-2022-dispoe-sobre-as-atribuicoes-dos-integrantes-do-quadro-do-magisterio-qm-em-atuacao-no-programa-ensino-integral-pe/). Acesso em: 8/4/2025.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 110 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 132-180, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2012. 94 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. revista. São Paulo: Autores Associados, 2013. 138 p.

SCHULZ, Wilhelm. **Die Bewegung der Production: eine geschichtlich-statistische Abhandlung zur Grundlegung einer neuen Wissenschaft des Staats und der Gesellschaft**. 1. ed. Zürique: Dr. e Verl. des Literar. Comptors, 1843. 179 p.

SCOTT, Joan Wallach. *A mulher trabalhadora*. IN: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. Porto: Edições Afrontamento, 1994. Vol. 4: o século XIX. 624 p.

SILVA, Márcio Magalhães. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020. 98 p.

UOL. SP faz leilão de PPP para construção de escolas; veja vencedor, locais e valores. São Paulo: **UOL**, 2024a. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/10/29/sp-faz-leilao-de-ppp-para-construcao-de-escolas-veja-vencedor-locais-e-valores.htm>. Acesso em: 27/2/2025.

UOL. Tarcísio faz 2º leilão para PPP de construção de escolas em SP; veja Valores e cidades. São Paulo: **UOL**, 2024b. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/11/04/tarcisio-faz-2-leilao-para-ppp-de-construcao-de-escolas-em-sp-veja-valores-e-cidades.htm>. Acesso em: 27/2/2025.

ZAFALÃO, João. **Do que adoecem os professores e as professoras?**. 1. ed. São Paulo: Usina Editorial, 2021. 136 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com o professor Dave Grohl em 29/1/2024.

Entrevistador: A gravação já está funcionando. Para registro, hoje é dia 29 de janeiro de 2024, mais ou menos vinte para as duas da tarde. Vamos começar a entrevista para a pesquisa de doutorado em educação escolar, no Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp-Fclar. Eu vou entrevistar Dave Grohl, professor da Educação Básica do Estado de São Paulo, começando com algumas perguntas mais técnicas. Eu já introduzi o entrevistado, mas eu gostaria que ele comentasse qual é o seu nome inteiro dele, sua idade, a sua ocupação e, se sentir à vontade, a principal escola que você atua.

Dave Grohl: Meu nome é Dave Grohl, eu tenho 32 anos e sou professor de Sociologia, Filosofia, História e Geografia no Ensino Básico na Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, especificamente nos últimos três anos eu venho trabalhando a disciplina de Sociologia. Eu [também] atuo, mais ou menos, há três anos, na escola Professor José Juliano Neto, aqui em São Carlos.

Entrevistador: A escola estadual que você trabalha é uma escola do sistema regular de ensino ou é uma escola do Programa Ensino Integral (PEI)?

Dave Grohl: O Juliano Neto é uma escola de Ensino Integral, uma PEI.

Entrevistador: Com qual etnia e orientação sexual você se identifica?

Dave Grohl: Em relação à minha identidade, no que diz respeito à minha orientação sexual e gênero, eu sou do gênero masculino e me reconheço como heterossexual. A pergunta em relação à etnia pra mim já é mais complexa, porque, pra ser honesto, eu tenho dificuldade em pensar essas nomenclaturas, essas denominações daquilo que você é, porque a gente pode ser um monte de coisa e não se reconhecer nas nomenclaturas oficiais, nas nomenclaturas estabelecidas. Eu não me reconheço nem enquanto negro e nem enquanto branco, ou seja, eu ficaria como um pardo, porque eu tenho familiares de ambas as etnias, mas não me reconheço em nenhuma delas, pelo menos dentro dessa nomenclatura.

Entrevistador: Avançando para além dessa parte mais formal da apresentação, vou fazer questões mais próximas da sua concepção de ensino, da sua prática pedagógica. Eu gostaria de saber, Dave Grohl, o que significa para você o trabalho pedagógico de um(a) professor(a)?

Dave Grohl: Bom, a gente tem que entender primeiramente que todo professor tem uma perspectiva em relação ao seu trabalho muito em função da sua formação. Por que eu digo isso? Pelo seguinte, eu sou um professor de ciências humanas. Como eu encaro o trabalho pedagógico? Entendo que as ciências humanas como um todo, são disciplinas que requerem o quê? Um senso crítico, uma formação humana. Então, o que eu tento trabalhar de forma pedagógica? Tudo o que diz respeito ao senso crítico dos alunos, os alunos olharem a realidade da qual eles estão circunscritos, olharem de forma crítica, questionarem o mundo que eles estão, porque eu sempre digo nas aulas: pessoal, tudo é passível de crítica, tudo é passível de análise! E a nós, enquanto interlocutores da realidade, o que devemos fazer? Cultivar esse senso crítico, essa sensatez, que é uma forma de desenvolver e olhar o mundo. É mais ou menos dessa forma que eu procuro pensar as minhas aulas de forma pedagógica, sempre exercitando o senso crítico, ou seja, tudo pode ser questionado e tudo pode vir a virar uma crítica, certamente. Até porque nós vivemos num universo, numa sociedade que requer de nós coragem de criticá-la.

Entrevistador: Muito obrigado, Dave Grohl. Passando pra instituição escolar, qual que você considera ser o papel fundamental da escola pública? E você acha que esse papel vem sendo desempenhado pelas escolas públicas do estado de São Paulo?

Dave Grohl: Olha, eu já tive a oportunidade de trabalhar no meio privado também. Eu diria que são perspectivas diferentes. Na minha concepção, eu não sei se é dessa forma que se coloca em prática, de fato, na realidade da qual eu me incluo, que é o ensino público. Mas o que eu penso? O trabalho da escola, basicamente, não é só formar pelo conhecimento, é formar o cidadão, é formar o ser humano. Para além das aspirações desse aluno, que seja entrar no meio universitário, independentemente da situação, o mais [importante] é [que,] quando a gente lida com educação, quando a gente fala de ciências humanas, a gente tem que se preocupar em que? Formar o ser humano. E aí entra, mais uma vez, a minha concepção de papel pedagógico do professor. Formar o cidadão para que ele exercite o senso crítico [e] não seja, numa perspectiva marxista, como o próprio Marx trouxe, um alienado da realidade social da qual ele vive. Muito pelo contrário. Ele é o sujeito principal dessa realidade. E penso eu que esse deve ser o papel da escola. Colocar o aluno, colocar o estudante enquanto um sujeito social, um agente social, que tem o poder de mudar a sua realidade social.

Entrevistador: Muito obrigado, Dave Grohl. Passando para perguntas mais específicas às suas condições de trabalho. No que diz respeito à sua jornada de trabalho, você a considera condizente com a carga de trabalho que você realiza atualmente?

Dave Grohl: Olha, eu trabalho 40 horas semanais, conforme eu disse, numa escola de período integral. O que me incomoda nesse processo todo é o seguinte, que eu trabalho a mais do que as 40 horas semanais. Por que eu falo isso? Porque às vezes no nosso tempo livre, como é uma escola que tem um modelo diferente de gestão, que é esse ensino integral, o que acontece? Você acaba levando o trabalho pra casa porque tem toda uma questão burocrática dos documentos que você tem que fazer, realizar, entregar e por aí vai. Então o que eu acredito? Que a gente acaba levando o trabalho pra casa, ou seja, o nosso trabalho não se reflete somente as 40 horas semanais da escola. Mas se estende posteriormente a esse horário.

Entrevistador: Passando para as condições básicas da realização do seu trabalho, ou seja, a quantidade de alunos que você tem por sala, a disponibilidade de materiais didáticos, o seu acesso à infraestrutura da escola, entre outras coisas, como você qualifica essas condições básicas para que você realize o seu trabalho?

Dave Grohl: Olha, como que eu posso colocar? Essa é uma questão que ela se dá da seguinte maneira, ela se dá a partir dos contextos de escola para escola. Eu já trabalho no estado há algum tempo, desde 2019, já são alguns anos aí, e tive a experiência de trabalhar em escolas em diferentes contextos, em diferentes modelos, com diferentes condições de trabalho, digamos assim. Vou dizer a minha realidade atual. A escola que eu trabalho hoje ela proporciona uma adequação no que diz respeito ao trabalho e às suas condições. É claro a gente tem questionamentos a gente tem as nossas críticas poderia ser melhor poderia ser um ambiente em que você poderia trabalhar de forma mais tranquila e necessária. Poderia mas assim comparado a outras escolas em que eu já estive trabalhando a escola que eu trabalhei recentemente me oferece minimamente condições de realizar o meu trabalho. Vou dar um exemplo que é muito claro em relação a isso, por exemplo, quando eu fui trabalhar no Juliano, eu nunca tinha trabalhado numa escola que tinha uma televisão, por exemplo, numa sala de aula. Todas as salas da escola da qual eu trabalhei têm televisão. Parece bobo isso, mas assim, isso é muito interessante, é uma tecnologia que você leva pra sala de aula que você tem que levar em consideração, por quê? Pelo seguinte, Na televisão você pode projetar um vídeo, você pode projetar um filme, você pode projetar um PowerPoint, uma aula lúdica, ou seja, existe uma infinidade de situações que você pode pensar em trabalhar o seu aluno e isso enriquece cada vez mais as

aulas. Eu estou dizendo que a situação, que a condição é boa? Sim, é boa até certo ponto. Poderia ser melhorada? Claro, poderia ser melhorada em diferentes pontos de vista.

Mas no primeiro momento o que eu quero dizer é que hoje criou-se condições em alguns contextos escolares muito diferentes e muito melhores do que é e do que era em outros tempos e em outras escolas. Não sei se eu me fiz entender.

Entrevistador: Sim, se fez entender sim, mas essa resposta gerou um outro questionamento. Pensando na rede de ensino público, que presa pela isonomia. O que a sua fala traz é que existem escolas que estão mais bem equipados do que as outras. O que você atribui a essa desigualdade de condições?

Dave Grohl: Olha essa é uma excelente pergunta e não sei se eu terei condições de respondê-la de forma do tamanho da envergadura da pergunta mas é o seguinte o que a gente pode pensar. Talvez eu não sei se isso é correto afirmar eu não sei se eu estou equivocado mas, assim, as escolas centrais, talvez elas tenham uma maior atenção por parte do Estado. Por que eu estou dizendo isso? Eu trabalho numa escola que é uma escola central dentro da cidade de São Carlos. Das escolas que eu trabalhei, eu nunca trabalhei numa escola extremamente periférica. Então, por que eu falo de contextos escolares? Porque, de repente, numa escola em que se encontra numa periferia, não tem os mesmos investimentos do que, por exemplo, numa escola mais central. Posso estar sendo equivocado, posso estar sendo leviano, mas essa é a impressão que eu tenho. Talvez o investimento que se tenha na educação como um todo se preze algumas escolas mais centrais. Deveria ser assim? Óbvio que não deveria. Todas as escolas deveriam receber o mesmo investimento, as mesmas verbas, que tivesse as condições de ter a mesma qualidade de ensino, de ter materiais de qualidades e afim. É uma situação delicada para a gente colocar. Eu não quero ser leviano e nem quero estar equivocado. Mas talvez seja por uma questão de investimento. Qual é a escola que o Estado olha com algum... tem um olhar mais sensível ao investimento. Talvez faça algum sentido ou não isso que eu tenho dito, que eu disse.

Entrevistador: Muito obrigado, Dave Grohl. Acho que a sua resposta contemplou a dimensão da questão. Mas, institucionalmente, a escola que alcança o maior índice de desenvolvimento, segundo as avaliações externas (como o Saresp) acaba recebendo mais investimentos do Estado. Então essa desproporção acontece. Mas uma outra questão que me chamou a atenção. Você disse que você trabalha num modelo diferenciado de escola, que é o modelo do

Programa Ensino Integral. Você acha que tem relação ao aumento de maior investimento numa escola de tempo integral com relação a uma escola regular ou não tem uma relação?

Dave Grohl: É uma excelente pergunta. Eu não sei, mais uma vez, se eu tenho condições de responder, mas eu vou tentar. Acho que mais vale a gente tentar pelo erro do que a gente se expressar, é importante, ainda mais nesses momentos nos quais a gente tem essa oportunidade. Olha, eu vejo da seguinte forma. Independentemente se a escola é de período regular ou de período integral, ela merece ter os mesmos investimentos. Não importa o modelo. O que está em discussão não é o modelo de escola. O que está em discussão aqui é a educação como um todo. Como nós podemos contemplar a educação? Como nós podemos investir na educação para que emancipe o ser humano. Eu acho que esse é um termo primordial na minha fala, de emancipação. Por que eu estou falando isso? Pelo seguinte, o mesmo investimento deveria ser feito em todas as escolas. Por quê? Porque estamos preocupados em formar o cidadão. E digo mais, qual que é a questão importante aqui? Não é todo aluno que tem condições de estudar numa escola de período integral. Tem um detalhe. Hoje, o que eu vejo? Coloca-se a educação de período integral num pedestal. Por que eu tô falando isso? Porque hoje ela é julgada como uma educação melhor do que o que acontece nas escolas regulares. Isso não é verdade. Não é verdade. Por quê? Porque nós temos profissionais capacitados para estarem tanto em um como no outro modelo. O investimento deveria ser o mesmo. Pode acontecer de nós termos um investimento a mais nas escolas de período integral? Pode ser que se tenha sim, mas não deveria ser assim. Até porque não é todo aluno que tem condições, conforme eu disse, de estudar numa escola de período integral, porque tem alunos que precisam trabalhar, que precisam ajudar sua família, e isso não é justo com quem não pode estudar nesse ensino integral. Então, o que acontece? Pode acontecer de se ter um maior investimento numa escola de período integral? Sim, mas não deveria ser assim, na minha opinião.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. Fechando o bloco dessas questões sobre as suas condições de trabalho, eu gostaria de saber se, com relação à remuneração que o professor recebe, você acha que ela é compatível, ou melhor, ela é equivalente com as atividades que você desempenha dentro da escola.

Dave Grohl: Olha, eu vou ser honesto pra você também, como em toda essa entrevista. Eu vou usar alguns cacoetes, peço perdão por eles, tá? Honesto, equivocado, minha opinião... Porque, assim, toda pergunta pra mim, ela precisa ser pautada numa reflexão profunda, então eu não consigo ser... Como que eu posso colocar? Não é omissivo, mas eu não consigo ser re-

dundante, digamos assim. Eu preciso ser minimamente um pouco mais profundo. Olha, você é professor e assim, você sabe das condições de trabalho porque você tem uma experiência no estado. Mas eu penso o seguinte, estando na escola de período integral ou estando na escola de período regular, nós não recebemos pelo nosso trabalho, nós não recebemos aquilo que merecíamos ganhar pela função que desempenhamos, independentemente se é escola de ensino integral ou ensino regular. Por que eu digo isso? Primeiro, porque o nosso trabalho deveria ser valorizado. Por todas as esferas possíveis, seja do Estado, seja da família, não importa a instituição. Nós estudamos, nós estudamos muito, nós nos formamos, nós estamos preparados para chegar no ensino público, no ensino escolar, no meio escolar, e desempenhar o nosso melhor, o nosso papel enquanto formador, enquanto educador. Na escola de período integral, a gente sabe, a gente tem consciência que a gente recebe um valor a mais. Comparado à escola regular, esse valor que recebemos a mais chama atenção? Sim, chama atenção. Até para que nós possamos desenvolver um trabalho, porque a gente precisa pensar nas nossas condições financeiras. Mas é aquilo que eu disse, independentemente se estejamos numa escola de período regular, independentemente se estejamos numa escola de período integral, penso que o que recebemos não é condizente com o tanto que estudamos e nos formamos.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. Agora vou iniciar um bloco de questões mais relacionadas à saúde, ao bem-estar do trabalhador, do professor, da professora, e peço para que o professor fique à vontade para responder se se sentir à vontade ou não. A primeira pergunta é se você já presenciou ou foi vítima de alguma situação de assédio ou violência no ambiente escolar. E se você sentia vontade pra você descrever como que foi essa situação.

Dave Grohl: Olha, de todo o tempo que eu passei na escola, que eu já estou no estado, que eu já estou lecionando, eu nunca tive nenhum tipo de assédio. Nunca aconteceu comigo. Já cheguei a presenciar, mas foi algo assim tão... Não. Eu não sei se eu poderia colocar dessa forma, mas foi tão velado, foi tão assim, discreto, não sei se existe assédio discreto, peço perdão pelo termo, não sei se ele é adequado, mas assim, comigo nunca aconteceu, nunca tive esse desprazer de ter nenhum tipo de assédio por parte nenhuma de nenhum outro lugar.

Entrevistador: Você já sentiu medo, ansiedade, opressão pra realizar alguma atividade dentro de algum tempo? no seu ambiente de trabalho? Você pode ser descritivo, por favor?

Dave Grohl: Sim, sim, claro, claro. Eu acho assim, nós somos formados para sermos professores e não burocratas. Eu falo isso pelo seguinte, porque na escola de período integral, a gente nota que a gente tem um trabalho a mais. Que trabalho a mais é esse? O trabalho da

burocracia, dos documentos que a gente tem que produzir, entregar e por aí vai. Eu acho assim, esse tipo de trabalho é um trabalho que gera pressão, porque nós temos prazos, ou seja, você tem a nossa coordenação, você tem o gestor, tem que entregar isso em tal prazo, tem tantos dias e assim, isso gera uma pressão sim, porque para além de estarmos na sala de aula, para além de prepararmos as nossas aulas, Nós precisamos preparar outros documentos, produzir outros documentos que pertencem [a]o que? Ao ensino de período integral e assim, que, a meu ver, tem pouca relevância, digamos assim, tem pouca utilidade. Então a gente acaba sendo pressionado por isso sim.

Entrevistador: Para terminar esse bloco, das perguntas relacionadas às consequências, às adversidades das condições de trabalho, eu gostaria de saber se perante à pressão, ansiedade, medo ou assédio, você já desenvolveu algum tipo de transtorno, por exemplo, ansiedade, depressão, ou se faz tratamento de alguma enfermidade psíquica ou emocional, que se agravou em decorrência da sua atividade de trabalho?

Dave Grohl: Olha, eu não tive ainda, e agradeço por isso, eu não tive ainda a experiência de ter uma doença de ordem psíquica e potencializada por estar no meio escolar, por estar trabalhando numa escola. Eu não tive essa experiência, mas eu reconheço que elas acontecem e com muita frequência, porque eu vejo colegas de trabalho bem mais velhos do que eu, já muito cansados, já reclamando de várias questões de saúde, da qual desenvolveu depressão, ansiedade, vários transtornos psíquicos ao longo da carreira. Então isso não me é estranho e que, infelizmente, ainda assim, ainda hoje, no relacionamento com os colegas outros professores, isso está pautado e é uma constante na fala do professor[ado] como um todo, ou seja, portanto, a gente tende a pensar também que o professor parece que ele tem uma... ele pode vir a desenvolver, ele é um potencial, digamos assim, que venha ocorrer: a ter em algum momento um tipo de doença psíquica de ordem emocional dessa área. Não me é um discurso que é estranho, muito pelo contrário. Hoje eu vejo que faz parte, infelizmente, da realidade do professor.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. Para finalizar a nossa entrevista, a gente vai fazer um bloco agora mais técnico de perguntas, e o professor também sinta vontade para responder cada uma dessas questões. Eu gostaria de começar perguntando quais são os recursos didáticos que o professor usa durante a prática pedagógica. Você usa televisões, filmes, lousa etc.?

Dave Grohl: Assim, como que eu trabalho? Eu uso todos os recursos dos quais a escola me fornece. Livro, televisão, lousa, eu adoro a lousa. Eu me considero um professor tradicional. Por quê? Porque eu acho importante usar a lousa, por exemplo. Tem colegas que não usam mais lousa, que não gostam, mas eu não. Eu faço questão que os meus alunos escrevam, inclusive. Então, como que eu gosto de trabalhar? Eu trabalho com outros materiais. Livros, pesquisa na internet, materiais que sejam... Materiais importantes, materiais profundos, materiais que tenham uma... que sejam importantes, que tenham qualidade. Esse é o termo que eu estou procurando. Que tenham qualidade na hora do preparo da aula. Então, o que eu faço? Eu preparo a minha aula por base de livros, principalmente por base de um material de autores, por exemplo, autores clássicos da sociologia. Vamos pegar como exemplo a sociologia. Então, o que eu faço? Eu sempre monto um esquema das minhas aulas. Eu preparo a aula, monto um esquema e passo esse esquema na lousa. Explico, abro para os alunos que eu acho uma coisa importantíssima. Eu penso assim, É importante abrir para os alunos um diálogo sobre aquilo que nós estamos discutindo. Por quê? Porque eu penso da seguinte forma: a aula, o termômetro da aula é o aluno. A participação desse aluno é importante, porque eu falei em uma outra fala. O que está pautado na aula de Ciências Humanas, pelo menos nas minhas aulas? O desenvolvimento do senso crítico da realidade da qual o aluno pertence, da qual ele vive. Então as minhas aulas sempre foram abertas nesse sentido. E aí eu trabalho o conteúdo, a gente discute, eu passo na lousa, eu explico conceitos, eu gosto muito dos conceitos também. Eu acho assim, eu sou muito adepto à pedagogia histórico-crítica, e eu penso que nós precisamos trabalhar com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Então a gente precisa trabalhar os conceitos, porque eles não surgem à toa, eles não vêm do nada. Eles vêm por meio de pensadores que entenderam e enxergaram aquela realidade da qual viveram e transcenderam, se tornaram clássicos e que nos diz até o dia de hoje. Hoje em dia a gente estuda Marx. Por quê? Nós estudamos Marx porque o Marx nos disse algo no século XIX e que continua a dizer muito no século XXI, do século do qual estamos. Por isso nós estudamos Marx ou outros autores clássicos e por aí vai. E além disso, além de trabalhar os autores clássicos, de usar a lousa, de usar esquemas, eu uso o livro didático também para preparar as aulas, eu gosto muito de usar a televisão. Quando eu termino um tema, o que eu gosto de passar? Eu gosto de passar um documentário, ou às vezes um trecho de algum filme, porque eu penso da seguinte forma. O documentário, o filme, é uma forma de ilustrar aquilo que eu trabalhei em aula. Em conceitos, em explicações, do contexto do qual estudamos. Então quer dizer, o docu-

mentário e o filme, ou o vídeo mesmo, ele traz uma noção, uma ilustração, algo lúdico da realidade da qual nós convivemos. Então eu gosto de usar livro didático, lousa, televisão, às vezes um PowerPoint, mas eu gosto mais em relação entre PowerPoint e lousa, eu prefiro a lousa. E é isso, esses são os recursos que eu utilizo em sala de aula.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. A próxima pergunta eu acho que já foi contemplada na sua fala, mas eu vou fazê-la novamente se você quiser apenas retomar. A pergunta é qual é o fundamento, o embasamento teórico e filosófico da sua prática pedagógica?

Dave Grohl: Olha, conforme foi dito em outro momento da própria entrevista, a minha preocupação maior é em desenvolver o meu aluno da seguinte forma: dele ser uma pessoa, um ser humano emancipado, que tenha consciência dos seus direitos, que tenha consciência de como agir politicamente. Quando eu digo agir politicamente, é agir de forma crítica no mundo, porque a gente não pratica política só pela institucionalização dela, tal como nós vemos, muito pelo contrário. Eu acho que numa conversa nós estamos falando sobre política só pelo simples fato de colocarmos o nosso ponto de vista, desde que ele seja um ponto de vista condizente com a realidade, que seja um ponto de vista crítico, nós já estamos produzindo politicamente, digamos assim. A minha preocupação maior é desenvolver o senso crítico do meu aluno para que ele seja emancipado, para que ele atue, para que ele pense de forma crítica a realidade da qual ele vive.

Entrevistador: Como você já comentou sobre a sua prática, sobre os seus fundamentos teóricos, filosóficos, eu gostaria de saber quais são os principais materiais didáticos usados pelos professores da escola que você trabalha, no geral.

Dave Grohl: Olha, o material que eu vejo que os professores utilizam bastante é um material vindo do Estado. Por que eu falo isso? Recentemente, mais especificamente no ano passado, com a mudança do Secretário da Educação, com a mudança do governo do Estado de São Paulo, chegou até nós o material engessado do que trabalhar nas aulas. Então o que eu vejo? Que os professores trabalham muito esse material. Esse material são slides, são powerpoints, dos quais existe um número de aulas, um número de PowerPoints de acordo com essas aulas e nós temos a obrigação de trabalhar isso nas aulas. Então a maioria dos professores acabam utilizando esse recurso material em sala de aula.

Entrevistador: Entendi, você não considera esse material um material eficaz, com qualidade?

Dave Grohl: Olha, o que eu vejo desse material: já que nós temos a obrigação de usar esse material, o que eu gosto de fazer? Eu gosto de pegar os temas e preparar os temas de acordo com eles. Porque eu penso assim, é um material engessado, é um material que eu fico me perguntando como nós o refletimos de forma crítica, sendo que ele já vem pronto, porque nós perdemos a nossa capacidade de cátedra. Por que eu falo isso? Nós perdemos a nossa capacidade de montarmos a nossa aula, de entendermos a realidade, a necessidade do nosso aluno, por meio de um material que vem pronto. E aí eu faço o seguinte questionamento: ele vem pronto por quê? Politicamente, qual que é a mensagem do Secretário da Educação, do Governo do Estado quando manda esse material? Eles estão se baseando em quais outros materiais? Então assim, eu estudo o material, eu pego o que me interessa, eu pego a temática do material e desenvolvo a minha maneira, o que será trabalhado em aula.

Entrevistador: Obrigado, professor. Com relação ao trabalho burocrático ou administrativo realizado na escola. Você considera que ele tenha aumentado ou diminuído recentemente?

Dave Grohl: Olha, eu vejo da seguinte forma: se a gente for pegar a escola de período integral, que é o outro modelo de escola, eu acredito que ele tenha aumentado. Porque a impressão que eu tenho é que a escola se burocratizou ainda mais. Mas eu não posso falar isso de forma genérica pelo seguinte, porque hoje eu não sei como está a realidade das escolas de ensino regular. Eu não sei se isso procede, por exemplo, na escola de período regular. Na escola de período integral eu vejo que isso é recorrente, mas eu não tenho tanta certeza com relação à escola de período regular. Mas pela vivência que eu tenho, pela realidade que eu tive recentemente, tem se aumentado, sim, o serviço burocrático. Não tenho dúvidas que sim.

Entrevistador: Obrigado, professor. Então, já emendando uma questão diretamente sobre esse assunto, se a gente levar em consideração a crescente necessidade de atingir os índices de aprendizagem com os estudantes, de preparar os estudantes para provas externas como o SARESP, como a recente Prova Paulista, você considera que há uma tendência de simplificação desse trabalho do professor?

Dave Grohl: Acho que sim. Acho que sim. Não é algo que eu já parei pra pensar, mas eu acredito que sim. Porque o professor tem toda uma formação, uma bagagem acadêmica do conhecimento, e é esse conhecimento que deveria ser expressado nas aulas, por exemplo, por base da sua área, independentemente de qual seja. E com esses materiais que a gente vê cada vez mais chegando até nós, e a gente precisa fazer a crítica, precisa fazer o questionamento,

onde querem chegar? Por que estão nos mandando esse material? Por que ele está vindo tão engessado? Há uma crítica por trás disso. E sim, eu acredito que sim, porque é como se o Estado estivesse limitando a nossa capacidade em dar aula. Então eu acredito que sim, que é uma simplificação do trabalho do docente, sem dúvida.

Entrevistador: Agradeço, professor. Também no sentido da questão anterior, é recorrente escutar, principalmente na administração das empresas privadas, termos como: a busca pela eficiência, pela rapidez, pelo alcance de metas, minimizar conflitos entre os trabalhadores, visar o controle da qualidade do produto que você está oferecendo, entre outros que podem ser considerados jargões de administração empresarial. Você acha que esses jargões ou essa política, esse pensamento, tem se tornado comum na escola pública?

Dave Grohl: Infelizmente, sim. E eu vejo muito isso no próprio contexto em que eu estive. Eu acho que eu estou falando muito sobre a escola de período integral, porque foi recentemente o contexto onde eu trabalhei nos últimos anos. E eu vejo que, sim, isso me preocupa muito, porque a própria ideologia do ensino integral é uma ordem mercadológica também. A gente percebe isso nas falas, a gente percebe isso no contexto em que a gente vive pelo seguinte, pela busca de resultados. Hoje se busca muito resultado, se busca um alto índice em provas, por exemplo, que mensura a qualidade do ensino, algo que isso, no meu entender, não deveria ser considerado totalmente, porque eu acredito que a qualidade muitas vezes não pode ser medida numa quantidade ou em números, digamos assim. Mas eu percebo sim [a presença dos jargões empresariais na educação pública] e isso me preocupa um pouco porque a própria escola de período integral ela tem uma lógica empresarial de acordo com os resultados que você precisa alcançar. Eu acho que, assim, o resultado que nós precisamos alcançar é a qualidade do ensino do nosso aluno se ele está sendo bem trabalhado. É isso que a gente deveria se preocupar. Essa deveria ser a pauta. Não dos índices, das provas, porque isso não está medindo conhecimento, na verdade. A gente precisa fazer com que o aluno tenha uma boa formação, tenha um processo de ensino-aprendizagem contemplado, grande, forte, mas sem que se tenha essa lógica de empresarial, porque a educação e a lógica empresarial, eu acho que elas não devem, elas não estão no mesmo plano. Elas são desproporcionais, elas... Cada uma fala uma linguagem totalmente diferente, diferentemente da outra. E eu acho que quando a gente traz essa lógica empresarial pra educação, o que a gente tá fazendo? A gente tá fazendo uma lógica perversa, muitas vezes. Porque a gente tá formando mão de obra pra quê? Mão de obra desqualificada, diga-se de passagem, pro empresário. Porque hoje, se a gente pensar nessa ló-

gica empresarial que está se trazendo para a educação, é interessante, por exemplo, que os nossos alunos se coloquem em condição de cursar uma universidade, por exemplo, cursar cursos, infelizmente, de maior evidência, porque eu digo infelizmente, porque para mim todo curso universitário, independentemente de qual seja, tem a sua função, tem a sua questão formadora, sua questão social. Mas é algo pra gente pensar. Qual que é essa lógica? O que se pretende trazendo essa lógica empresarial pra educação? Eu particularmente não vejo com bons olhos. Eu não vejo com bons olhos essa lógica. Eu acho que assim, a educação deveria estar numa prateleira totalmente diferentemente de uma lógica empresarial. Porque as duas não devem se discutir. Se elas começam a se confundir, a gente perde o nosso norte do que deveríamos fazer, como deveríamos fazer, como deveríamos trabalhar enquanto docentes, enquanto educadores.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. Agora vou fazer uma pergunta bem direta, depois de tudo que o professor trouxe pra gente pensar e refletir até aqui. Você considera que você tem autonomia na sua prática docente?

Dave Grohl: Olha, se eu não [me] considero, eu tento me fazer autônomo. Sou honesto, porque eu não consigo. Eu acho assim: a gente tem até uma pressão para trabalhar, por exemplo, esse conteúdo que eu falei na minha fala anterior. A gente tem aquela pressão, olha, vocês precisam trabalhar esse conteúdo que está vindo do Estado, porque é um conteúdo que vai cair numa prova que os alunos deverão fazer. Olha, o que eu falo, o que eu penso? Eu sou totalmente contra essa lógica, totalmente contra. Vou preparar o meu aluno para a prova? Vou. Mas dentro do possível da minha realidade. Eu, particularmente, me recuso a seguir totalmente esse modelo. Porque eu penso, o professor precisa, sim, de autonomia. Então, mesmo que eu não tenha essa autonomia, eu procuro tê-la. Porque eu acho ela importante. E aqui, independentemente da pressão, vou fazer aquilo que sou convicto. Vou fazer aquilo de forma autônoma, sim. Porque o meu papel enquanto docente, enquanto educador, é fazer os meus alunos pensarem a sua realidade, a sua condição, a sua vivência de forma crítica, com sensatez, com consciência. Não acho justo, por exemplo, eu não fazer isso. Como eu posso prezar por uma educação em que se vise um senso crítico, que se vise a emancipação, a autonomia do aluno, sendo que eu não trabalho de uma forma autônoma também? Isso é uma contradição na minha própria prática docente. Por isso que eu tento, com toda a pressão, trabalhar por uma questão de princípios de forma autônoma. Crítica autônoma e convicta.

Entrevistador: Tomando como base a sua última resposta, a gente pode afirmar que, para além da função pedagógica do professor, ele também tem um papel político?

Dave Grohl: Sem dúvida, sem dúvida. Como disse Aristóteles, o homem é um ser político e social. Todo mundo... Aqui, a grande questão, por que eu vejo dessa forma? Por que que nós... temos essa questão política muito eminente, muito forte, determinantemente na nossa atuação pelo seguinte, aqui eu não tô falando na política com relação a partidos, a política institucionalizada tal como nós conhecemos. Não é isso quando eu falo de formação política. A política é para além disso. A política, assim como era para os gregos, é a discussão pública. Essa discussão pública merece ser feita por todos nós, por nós educadores, por nós enquanto estudantes. Então a gente precisa levar esse papel, precisa levar a discussão pública, porque a política é o quê? Ela se trata das questões públicas. Então é interessante que os nossos alunos tenham o que? Sejam reflexivos, analisem a sua realidade, analisem a situação pública, a convivência pública, porque toda convivência social é uma convivência pública. Se toda convivência pública é social, o que determina ela? Quem organiza essa vida pública que nós temos? A política. Então assim, para além de qualquer questão, para além de perspectivas partidárias, interesses partidários. Eu estou tentando pensar num termo aqui, mas eu não consigo vir à mente. Para além de inclinações partidárias, eu acho que esse termo cabe melhor, o professor é um atuante politicamente, ele querendo ou não, e mais, vou além, independentemente da área que ele esteja. Pelo seguinte, porque nós influenciemos nossos alunos também não só na maneira como transmitimos o conhecimento, mas por quem somos também. E o aluno, ele é um observador. Nós servimos de referência para esse aluno. Quando nós estamos falando de política, eu sempre falo de política de forma imparcial. Por mais difícil que isso seja, porque todos temos as nossas posições, as nossas inclinações e por aí vai. Mas eu acho importante o quê? Levar essa discussão para que nós possamos refleti-la e, mais do que isso, não só refleti-la, mas pensar [em] como mudar essa nossa própria realidade da qual vivemos. E aqui eu levo essa discussão para que os alunos criem a sua percepção por meio dos exemplos, por meio das aulas, por meio das referências que os alunos têm. Tudo isso para dizer que o professor, o docente, é um educador político sem sombra de dúvidas.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. E para finalizar a nossa entrevista, você falou desse aspecto amplo do papel político do professor, mas eu gostaria de saber, no aspecto mais específico, você considera importante para o professor e para a professora a composição

de sindicatos, atuação político partidária ou mesmo a participação em movimentos sociais que vão lutar pela melhoria das suas condições de trabalho?

Dave Grohl: Não tenha dúvidas. Eu acho que toda luta é uma luta importante. Ela precisa ser pensada, ela precisa ser refletida e mais, ela precisa ser colocada em prática. Eu particularmente penso que é de suma importância nós termos sindicatos, partidos, que possam manifestar os interesses da classe trabalhadora, da classe dos professores. Então assim, inclusive acredito, todo professor deveria ser um atuante para a melhora da sua condição. Nosso grande problema é que nós temos um sério racha, digamos assim, entre nós mesmos. Olha que curioso é isso. A gente pensa em educação, pensa em mundo, mas há um racha entre nós mesmos. E isso limita muito também a atuação do professor. Eu acho que o professor deveria fazer parte, sim, de movimentos, movimentos partidários, sindicatos, visando o que? A própria melhora da sua classe social.

Entrevistador: O professor é sindicalizado ou faz compõe algum partido político ou movimento social? Por quê?

Dave Grohl: No momento eu não faço parte nem de nenhum partido político e nem do sindicato. No momento, como é que eu posso explicar isso? A minha condição, eu reconheço que ela é uma condição sucateada, deteriorada, frágil. A minha condição é uma condição precarizada. Esse é o termo que eu estava procurando. É uma condição precarizada e, por contradição, é por esse motivo que eu não entro. Porque tem uma porcentagem em relação a uma questão financeira, mas não é só por isso. Eu, no exato momento, um dos motivos que me levam a não me filiar muito em função, por não conseguir acompanhar as discussões, por não conseguir fazer parte do dia a dia do partido, do sindicato. Perdão, partido não, do sindicato. Eu acho que é importante a participação, o engajamento, e no momento, no contexto em que eu vivo, esse engajamento infelizmente não é possível de ser feito e realizado. Esse é um dos motivos de eu não fazer parte do sindicato, no atual momento. Espero, num outro momento, num contexto mais favorável, fazer parte, porque eu acho importante esse engajamento, a luta pela classe. Não é só eu que tenho problemas dentro da minha condição de professor. Eu tenho que reconhecer que outros professores também fazem parte dessa precarização da qual eu me incluo, e eu acho que a luta é coletiva e ela precisa ser pensada de forma mais ampla, abrangente, profunda, e por aí vai.

Entrevistador: Obrigado. Professor, você acha que faltou alguma pergunta, gostaria de fazer alguma colocação, uma consideração final na entrevista?

Dave Grohl: A única coisa que eu gostaria de colocar, sendo bem breve, foi assim, eu acho que nesse espaço que foi me dado, já agradeço por isso, foi um prazer realizar essa entrevista, acho que ela foi bem esclarecedora por vários pontos de vista, pela oportunidade de ser ouvido. Eu acho que independentemente dos espaços em que nós estejamos, seja na escola, na universidade, nas instituições, não importa. Eu acho que o mais importante é o professor se fazer ser ouvido como está sendo nesse momento. Só gostaria de pontuar, acho que eu consegui responder as perguntas dentro das minhas limitações, da minha capacidade, e espero tê-lo ajudado nesse processo todo, da entrevista, com seus objetivos, com as suas análises, e por aí vai. Espero ter ajudado.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. Só um adendo, na verdade é uma ressalva, que ficou faltando perguntar qual que é a forma de contrato de trabalho do professor.

Dave Grohl: Ah, sim. Eu sou um professor contratado, sou um professor temporário, Sou um professor no estado que eles chamam de categoria O, ou seja, não tenho vínculos, digamos assim, com a Secretaria de Educação, porque não sou um professor efetivo. Então o meu trabalho é por contrato. Tenho um período de contrato, cumpro esse contrato, ele é cessado e quando não há concurso, ou eu passo no concurso, abre-se um novo contrato. Eu tenho a expectativa de passar no concurso, eu prestei o último concurso para o professor, estou na expectativa de ser chamado para uma futura e eventual efetivação, mas no momento a minha condição é essa, de professor contratado.

Entrevistador: Levando em conta que essa questão muito importante não foi feita, e que você comentou na questão de encerramento sobre a existência de um racha entre os professores, você pode afirmar que existem condições de trabalho distintas entre professores contratados, categoria O, e professores efetivos?

Dave Grohl: Olha, eu acho que não. Eu acho que não. Pelo menos na realidade que eu conheço. Todos, assim, independentemente de efetivos ou não, todos somos professores, todos estamos na mesma condição. O que determina qualifica um professor efetivo são as condições que ele vai ter. Ele sempre vai ter prioridade em pegar aulas, ele tem uma estabilidade financeira, ele tem uma estabilidade empregatícia, coisas que nós, categorias Os, contratados, não temos. Então, assim, as condições de trabalho são Pelo menos o que eu vejo, o que eu entendo, o que eu... As condições são as mesmas. O que são diferentes são as condições financeiras de cada professor. Tá certo.

Entrevistador: Muito obrigado, professor.

Dave Grohl: Eu que agradeço.

Entrevista com o professor Mano Brown em 31/1/2024.

Entrevistador: Para registro, hoje é quarta-feira, dia 31 de janeiro de 2024. Estou entrevistando o professor Brown. Vou começar a entrevista com algumas perguntas mais pessoais para registro. Então gostaria que você, por favor, me respondesse: o seu nome inteiro, a sua idade, a sua profissão, a disciplina que você atua e qual gênero e etnia você se identifica, por favor.

Mano Brown: Meu nome é Mano Brown, eu tenho 49 anos, sou do gênero masculino e sou afrodescendente, eu considero-me afro-brasileiro. Minha mãe é negra, meu pai era descendente italiano, só que meu pai não me registrou, então ele é uma pessoa que sempre foi muito distante de mim. Eu conheci ele assim muito superficialmente, então eu me considero puramente negro. Eu tenho, assim, o orgulho de dizer que eu sou negro. Eu sou... eu tenho dois cargos. Eu tenho o cargo efetivo, onde o meu cargo é de sociologia, né? Eu assumi esse cargo em 2014, né? Prestei o concurso em 2013 e assumi em 2014. Só que antes disso, em 2004 eu comecei a dar aula, né? E aí eu dava aula, em 2004 a época era ACT, depois virou OFA, né? E depois saiu a categoria F, né? E aí no ACT eu era professor de História, Geografia, enfim, né? No ACT você pega as matérias, todas as matérias que você que você pudesse pegar. Então, atualmente eu sou professor, dou aula de sociologia, a menor parte das aulas é do meu cargo, e pego muita aula de geografia, que está em falta, professor de geografia, tem os últimos anos sempre, tenho pegado várias, a maioria das aulas que eu pego são de geografia, e história, filosofia também, bem pouco, só para complementar. Tenho complementado muito atualmente com as disciplinas novas, tanto as do INOVA, que é projeto de vida, tecnologia ou eletivas e com as matérias do novo ensino médio, com os itinerários formativos. Eu tenho pegado muitas aulas também para completar a jornada. Como eu tenho dois cargos, eu tenho uma jornada, um cargo eu pego sempre a jornada completa, na outra eu pego o limite, que é 20 aulas. E aí para concentrar todas as aulas numa escola, eu opto sempre por dar aula de várias matérias diferentes, pra ficar numa escola só. Uma vez que sociologia, filosofia, geografia tem diminuído cada vez mais, então pra que eu fique numa escola só eu tenho que pegar várias matérias. A maior parte da sala de aula eu dou aula de duas, três, às vezes até quatro matérias diferentes. O que é uma coisa que eu tenho até gostado, né? Eu gosto, eu consigo me envolver mais com os alunos, muito mais do que eu me envolvia antes, quando eu dava aula

só de sociologia, por exemplo, eram duas aulas por semana. Agora tem sala de aula que eu fico seis aulas por semana com os alunos, né? Então eu consigo ter um envolvimento, assim, bem profundo com eles, eles conversa[m] comigo, né? Consigo conhecer mais os alunos. Por eu estar agora numa única escola, né? Mesmo com os dois cargos, isso tem contribuído muito, né? Pra que eu envolva cada vez mais, conheça mais as particularidades da comunidade escolar, né? Me envolvo mais nos projetos específicos da escola, me ajusto melhor com a gestão. Quando você trabalha em várias escolas, o principal desafio é isso, que cada escola tem uma gestão diferente. Isso é muito difícil. Até dois anos atrás, até 2021, eu dava aula em três escolas sempre, todo ano. Teve ano que eu dei aula até em cinco escolas diferentes. Estava quase louco, né? Porque além do risco que você corre, né? Dar aula de uma aula de escola é um risco muito grande. Você vai de um lado pro outro e eu vou de moto, né? Em moto é risco de acidente constante, né? É bicho que vai no olho, enfim, né? Você tá ali, tem o gasto com combustível e tem essa questão da própria gestão do trabalho, né? Que é muito difícil, né? Então, hoje, por opção, eu opto por dar aula de várias matérias diferentes, né? Eu tenho gostado, mas eu sou formado em Ciências Sociais na UNESP de Araraquara. Quando eu me formei, a habilitação era para Ciências Sociologia, História e Geografia. Inclusive eu fiz o apostilamento no diploma. Eu prestei o concurso em 2023. Não, em 2003 teve um concurso. Eu prestei ele e tentei assumir. Na época eles não deixaram eu assumir, eles exigiam que eu tinha que ser formado em estudos sociais. Eles aceitavam quem era formado em estudos sociais, mas não aceitavam quem era formado em ciências sociais. E aí eu entrei num processo, né, pra assumir, consegui assumir por um período, né, o cargo, através de uma liminar, e depois a Secretaria de Educação derrubou a liminar, né? E aí eu voltei a dar aula com o ACT, né, na época, que era o contrato temporário que existia na época, né? E nessa ocasião, em 2003, quando eu prestei o concurso, eu estava me formando, eu prestei o concurso em História e em Geografia. Passei nas duas, em História e em Geografia. E aí eu fui chamado nos dois cargos e, infelizmente, não pude assumir nenhum dos dois. Teve esse problema. Eu tentei assumir no que eu peguei uma classificação melhor que foi o Geografia, né? Eu entrei com a Liminar, coisa e tal, né? Assumi lá em São Paulo, na Zona Leste. Fiquei um ano lá. E no outro cargo eles me chamaram, eu tentei assumir, eu nem quis entrar com o processo, que ia ser muito cansativo, né? Desgaste, eu ia ter que voltar pra São Paulo, enfim. E aí eu resolvi continuar aqui no interior mesmo, né? Na época eu fui pra Marília, dando aula como ACT mesmo. Levo assim mesmo até ajustar. Até que em 2013 teve outro concurso. Em 2010 teve um concurso para Sociologia,

foi o primeiro concurso que teve para Sociologia. Eu não estudei, pensei: ah, vou tirar de letra, né? Sociologia. Aí prestei a prova e fui mal pra caramba. Não consegui nem classificar, né? E aí em 2013 teve de novo, né? Em 2013 eu prestei e consegui passar. E aí eu assumi, aí eu consegui manter os dois cargos, né? O cargo de... contratado temporariamente, que é chamado categoria F, professor categoria F, e o cargo de efetivo. É isso. Desculpa por ter alongado.

Entrevistador: Muito obrigado, Professor. É importante você trazer sua trajetória, porque muitos professores agora conhecem os contratos de trabalho temporário, categoria O e categoria V, mas não sabem a evolução histórica dessas formas de contratação. Você poderia aprofundar um pouco mais essa questão?

Mano Brown: O cargo categoria F, foi um ajuste que o governo teve que fazer com o Ministério Público Estadual, um TAC: Termo de Ajuste de Conduta. Porque o que o governo do estado de São Paulo fazia? Ele contratava temporariamente o professor, que era o chamado ACT, ou OFA (Ocupante de Função e Atividade), ele contratava e o cara ficava contratado temporariamente a vida toda. E aí ele não fazia concurso público, se eximia dessa responsabilidade. O contrato do categoria F é um contrato muito melhor do que esse contrato novo que o governo criou, o contrato de categoria O. Por quê? Porque é um contrato onde chama Lei Nº 500, de 13 de novembro de 1974 é o nome da lei, uma lei estadual. E essa lei ela dá os mesmos direitos para o contratado temporariamente do efetivo. Do efetivo contratado temporariamente os mesmos direitos, inclusive contribuem no mesmo Instituto de Previdência, que é o SPPREV. E aí, a partir de 2007, o Ministério Público exigiu que o governo fizesse um ajuste para acertar isso. Por um lado, o que o Ministério Público estava pressionando o governo? Abrir concursos públicos. Não tinha concurso público. Às vezes ficava vinte anos sem ter concurso público. Por outro lado, o governo, de forma malandra, acabou com os contratos. A categoria O é isso. O contrato não pode ser renovado. Depois, em um determinado tempo, ele tem que ficar de quarentena. Antes era duzentena na época. O cara ficava 200 dias sem trabalhar. Graças à luta do sindicato foi reduzindo, reduzindo, até chegar à quarentena. Ele fica 40 dias. Tem que ter de tempo em tempo, se não me engano, de dois em dois anos, ou três em três anos. Ele fica, ele tem um contrato rompido, né? Pra não criar vínculo, né, ele fica na chamada quarentena, 40 dias sem o contrato. E aí é isso, né? É um contrato precário, né, o categoria O ele contribui no INSS, e não no SPPREV. Os direitos dele são totalmente diferentes. Inclusive ele não tem direito nenhum, né, ele é contratado por, ele é celetista, só que não tem

carteira assinada. Ele é celetista, só que o governo não recolhe FGTS. Não recolhe nem dele, nem ele contribui. Nenhum professor categorial O contribui. Então é um contrato totalmente precário, uma coisa assim absurda. Não sei como que... Eu até admiro como que a justiça do trabalho permite um contrato tão precário. Hoje é a metade, mais da metade dos professores da rede estadual são contratados por esse contrato precariamente absurdo. E tem gente que trabalha a vida toda e fica sem uma mão na frente e outra atrás. Praticamente não tem direito nenhum. O categoria O não tem direito a evoluções, não tem direito às licenças. Enfim, tem várias precarizações. A evolução, a prova de mérito, as licenças, licença-prêmio, por exemplo, não tinha direito nem de faltas. Até faltas médicas ele não tem direito. Qualquer coisa se ameça a romper o contrato, parece que se ele tem duas faltas ele pode ter um processo de ruptura do contrato, enfim, acho que mais pra frente vamos falar mais sobre isso. Desculpa.

Entrevistador: Não precisa se desculpar professor, fique à vontade para se expressar. Mas agora eu vou fazer perguntar mais abrangentes sobre o trabalho docente e a escola pública. A primeira delas é o que o professor considera que consiste, essencialmente, o trabalho do(a) professor(as)?

Mano Brown: Da professora da escola pública? Eu acho que é um trabalho muito importante. Primeiro de tudo é isso, a importância dele. Eu sou da escola pública, Estudei minha vida inteirinha na escola pública. Desde o maternal, quando me entendo por gente, eu sempre estudei. Na época não existia a pré-escola pública, né? Eram ligadas a entidades filantrópicas, né? Há muito tempo atrás, vai 40 anos atrás, 45 anos atrás. Eu ficava em creches ligadas à igreja católica. E aí depois eu entrei na escola, sempre escola pública. Eu sempre percebi a importância da escola. Importou tanto para eu que eu tivesse um lugar para ficar enquanto eu não estava com a minha mãe, então eu sempre vi isso, a escola, a creche, o lugar como um lugar que eu ficasse ali, tivesse o que comer, ficasse protegido, quanto por ser um lugar por excelência, exclusiva, onde eu teria uma perspectiva de superação das condições de vida, que me cercavam de precarização, de até arrumar uma melhor colocação no mercado de trabalho, de poder ajudar a minha família, ajudar a minha mãe. Então sempre estudei pensando nisso. Então nesse sentido eu considero a escola assim como uma das instituições mais importantes da sociedade brasileira. Não vou dizer de toda a sociedade, mas acho que dentro da sociedade brasileira a escola é a instituição mais importante. Ela é muito significativa, principalmente para as comunidades da periferia. Quanto mais fragilizada é a população que a escola atende, mais ela é a referência, a única referência alternativa ao senso comum que aquela comunidade

tem. Alternativa, por exemplo, de masculinidade, de postura de homem. Por exemplo, o cara dentro das periferias, ele conhece aquele homem machista, agressivo, bruto, grosseiro. Então a escola tem o dever de mostrar uma alternativa diferente de homem para os jovens, bem como para as meninas. A maior parte das meninas tem aquela visão, falar: “Ah eu quero é, sei lá, arrumar um parceiro para me casar”, enfim, aquela visão, infelizmente, muito senso comum. E aí a gente, dentro da escola, o tempo todo reforça: “Não, você tem que ser uma mulher independente, forte, estude, pra que nenhum homem te controle, mande em você!” Então eu acho que a escola tem esse dever de visão de mundo, de universo, de cosmovisão. Então a maior parte, 99% tem a visão criacionista do mundo, aquela visão religiosa. E a gente sempre mostra, com muito respeito, mostra uma alternativa de visão para eles, de ciência. Hoje a gente tem visto a ciência sendo atacada de forma mais elementar, mais básica. Então, por exemplo, a gente tem falado muito para eles, para os estudantes, sobre a questão da vacina, por exemplo, como que é importante se vacinar, importante fazer um planejamento, a estatística, né? Hoje os alunos questionam a estatística, né? Então você fala lá: “Ó, melhorou tal coisa, tem dados estatísticos que demonstram, por exemplo, que a sociedade brasileira é machista, né?” O cara, não, não é machista, o aluno vem e traz aquela visão: “Não é!, ó tem um cara que eu conheço que é pastor, que é dono de empresa e é negro...” Não, mas peraí, não é isso, isso não significa a sociedade, isso é um ponto, né? A estatística demonstra que é machista, né? Enfim, né? E é importante, né? Nesse sentido, eu acho que a escola, ela se afirma o tempo todo a importância dela. A escola, ela tem se afirmado cada vez mais, então eu acho que a escola, ela é muito importante, tá? Nesse sentido, o que eu quero falar, o que significa a escola pra mim é isso. Uma instituição, a instituição mais importante aí que existe dentro da nossa sociedade, né? Principalmente pra população da classe trabalhadora e para as pessoas da periferia.

Entrevistador: Muito obrigado, professor. E complementando, então, a sua fala... Eu perguntei qual era o papel do professor, você comentou, e a próxima pergunta era qual era o papel da escola. Você já antecipou ela. Por isso, eu pergunto: você acha que a escola pública e estadual cumpre esse papel que você comentou na sua fala, da socialização da ciência, da construção de uma visão para além do senso comum, dessa construção de uma autoimagem do aluno crítico, emancipado. Você acha que a escola pública de São Paulo está cumprindo esse papel?

Mano Brown: Ela dá espaço para que a gente faça isso. Acho que a política educacional não vai nesse sentido, não. Perceba, eu estou há vinte anos dando aula no Estado, esse ano

vai completar vinte anos que eu dou aula. No período um pouco mais atrás, vamos pôr aí dez, quinze anos atrás, era mais nesse sentido de emancipar, de ciência propriamente dito. E eu fui vendo que o currículo, o currículo tem passado por algumas mudanças. O currículo foi ficando cada vez mais enxuto, não sei se faz parte da política educacional mesmo de precarizar cada vez mais a formação da classe trabalhadora, mas eu tenho visto que a escola não tem mais esse objetivo, o currículo não vai nesse sentido, mas ela dá espaço para que a gente desenvolvesse isso. Então, há o Demerval Saviani, que ele fala da escola dual. A escola pode ser tanto uma instituição de reprodução da ordem burguesa, exploratória, injusta, quanto pode ser uma instituição de transformação, de organização da comunidade. E eu acho que a escola pública tem, institucionalmente, os instrumentos que permitem isso: a liberdade de cátedra, que é um direito que a gente ainda tem, que a gente tem que lutar por ele, dar condições para que a gente desenvolva com os alunos um debate construtivo, bem como dar total condição para que você só faça aquilo que o currículo exige ali, faz o mais chulo, o mais fuleiro possível que está bom. Então é isso, eu sempre opto pela primeira opção, eu procuro fazer o máximo possível, eu procuro fazer assim, não estou querendo me vangloriar, mas eu acho que eu tenho uma responsabilidade muito grande com meus alunos, com a comunidade, com o público, com a classe trabalhadora, eu faço isso, eu procuro fazer na medida do possível de tudo para desempenhar um papel no sentido de apresentar uma alternativa. É isso.

Entrevistador: Obrigado, professor. Saltando então dessas perguntas mais amplas, mais explanatórias, eu queria conversar um pouco sobre suas condições de trabalho. No que diz respeito ao seu tempo de trabalho você pontuou que tem duas jornadas, ou seja, acumula cargos. Você considera que a sua jornada de trabalho é condizente com a carga de trabalho que você tem?

Mano Brown: Olha, cara... Eu acho que a minha jornada é desumana. Eu acho que todo professor... todos os professores que eu conheço, vai 90%, 95% dos professores que eu conheço acumulam. Acumulam ou no Estado e na rede municipal, ou no Estado e na rede particular, ou no Estado e no Estado, como eu. E por que a gente acumula? Acumula porque as condições salariais são extremamente precárias. Leva a gente a ter que dar aula em várias redes para poder complementar. Então, eu acho que o meu trabalho é um trabalho muito importante. Ele necessita que eu tenha tempo, mais tempo para me preparar, para conhecer mais a fundo meus alunos, para preparar um trabalho legal para eles, elaborar, pesquisar, me atualizar. Então, a minha jornada de trabalho não é compatível com isso. Eu tenho que pegar esse

monte de aula para que eu tenha uma condição mínima de sobrevivência. Para mim, minha família tem uma condição mínima de sobreviver. Então, eu acredito que uma das coisas essenciais para que a escola pública melhore, desenvolva um trabalho de qualidade, é isso. Que a gente tenha uma jornada de trabalho e dê condições para que a gente, mesmo com uma jornada, com um cargo só, eu tenha condição de sobreviver. Sobreviver, não quero nem ser rico, mas tem pelo menos ali o básico do básico. Uma vida aí compatível de um professor, que eu acho que... Eu sou professor, então eu tenho que pelo menos estar ali com meus alunos, ter um pouco de dignidade. E aí, pra eu ter isso, eu tenho que dar um monte de aula, manter dois cargos e pegar um monte de aula e tá ali o banco, tá sempre pegando dinheiro emprestado no banco, tá sempre no vermelho. Ou seja, não é compatível, né? Não é compatível. Eu acho que a gente tá bem aquém, né? Acho que em algum período da história foi compatível, né? Eu lembro quando eu comecei a trabalhar, há 20 anos atrás, tinha vários professores que trabalhavam só no Estado, tinha um monte de professores que só trabalhavam no Estado. E eu vi que isso foi diminuindo cada vez mais. Conforme fui passando esses 20 anos, fui vendo que era cada vez mais o número de professores que acumulavam, né? Tinha que acumular, não por ser assim, por gosto. Ah, eu acumulo, que lindo. A coisa foi ficando tão precarizada que não teve outra opção a não ser isso. Então, eu acho que não. Eu não tenho... uma jornada de trabalho compatível com o meu trabalho. Eu acho que eu devia ter uma... devia ter menos... ter condição para que eu pegue menos aulas, para que eu desenvolva um trabalho com mais qualidade.

Entrevistador: Obrigado professor. Eu acho que você já respondeu à próxima pergunta, mas é importante que ela seja feita mesmo assim. Então, no que diz respeito à remuneração do seu trabalho, você acha que ela faz jus às atividades que você desempenha?

Mano Brown: Ela tá bem aquém, né? Justamente por isso que eu acumulo, né? Eu tô acumulando, tenho que dar um monte de aula e rezo pra ter evolução que eles prometem, né? Bom, quando eu comecei a trabalhar, tinha um plano de carreira, né? Há 20 anos atrás, né? Agora mudou totalmente o plano de carreira, cara. Parece um golpe, né? Não parece um golpe? Você planeja a vida de um jeito, mas eles mudam o jeito, né? Que é isso, né? Você planeja a sua carreira, né? Você fala, bom, daqui tanto, como que é a minha carreira antiga, né? Tem os quinquênios, cada 5 anos você tem uma evolução, tem a evolução pela via acadêmica, eu faço mestrado, doutorado, tem a evolução, tem a evolução pela via não acadêmica, né? Que é os cursos de formação aí continuada do governo, né? E tem também a prova mérito, né? E tudo isso o governo tá tirando, né? Tá acabando. O que sobrou agora é só o quinquênio, né? O

quinqüênio é a única coisa que sobrou aí, né? Tinha licença a prêmio também, que aí foi mudando tanto também a licença a prêmio que... Eu acho que dificilmente alguém vai conseguir tirar a licença a prêmio. Enfim... É isso, né? A gente... O salário da gente é uma miséria, o que tinha eram as evoluções também, estão acabando com tudo, então a gente está sofrendo um desmantelamento mesmo da carreira de professor. O governo está querendo criar isso. É muito importante que o professor crie vínculo. Até o governo anterior, mesmo do PSDB, antes do João Dória, que era o Geraldo Alckmin, ele fazia de tudo, ele tinha uma política para fazer de tudo com que o professor se estabilizasse na escola, permanecesse na escola, criasse vínculo com a comunidade. Inclusive, a prova mérito dependia disso, você tinha que estar três anos na mesma escola para você ter direito de fazer a prova mérito. Então, isso é importante, o professor dentro da escola, ele cria vínculo, ele conhece os alunos, os alunos conhecem ele, a comunidade conhece ele, ele conhece a dinâmica, E, hoje, a nossa carreira tá tão atacada que tem muito... Eu vejo a maioria dos professores que andam pra dar aula, eles falam assim, falam: “Ah, eu tô aqui só pra passar, até parecer uma coisa melhor...”. Não cria vínculo, não tem vínculo nem com a profissão, nem com a comunidade, sequer consegue perceber a importância do trabalho dele, né? Então, a nossa carreira tem sido atacada na essência dela mesmo. Parece que a escola pública tem sido atacada na essência dela. Existe mais um incentivo para que você crie vínculo, que é isso. O que é você dar permanência? O plano de carreira é o quê? Ele é para incentivar que o servidor público continue nessa carreira. É para isso que serve o plano de carreira. Mantenha, faça um projeto de vida. Hoje não tem mais isso. Não tem mais isso. Então é muito triste. Não existe mais vínculo, não existe mais compromisso nenhum. É uma política de desmantelamento mesmo. Parece que é esse o objetivo do governo. Infelizmente, por isso que a gente luta contra. Uma das coisas que eu faço é lutar contra isso. Essa luta não é somente uma luta corporativa, pensando em mim ou na carreira, na categoria. É uma luta pela escola pública. Para a escola pública funcionar, precisa disso. A essência da escola pública está nisso.

Entrevistador: Obrigado, professor. Eu vou começar agora um outro bloco de perguntas. Um bloco mais delicado, então o professor fica à vontade para responder, se sentir à vontade, se sentir constrangido, não se sinta pressionado a responder. Eu queria saber se o professor já presenciou ou foi vítima de alguma situação de assédio ou violência dentro do ambiente escolar. E, se você se sentir à vontade, pode descrever essa situação para ficar registrada na nossa pesquisa.

Mano Brown: Assédio dentro da escola, eu já vi. Já vi violência, né? Já vi... A escola... Essa política educacional que tenho falado para você é uma política que se baseia na violência, porque a escola tem sido atacada de várias formas. Então eu já vi violência de aluno para com aluno, de aluno para com professor, de professor para com aluno. Eu já presenciei, já devo ter dado aula em umas 40 escolas mais ou menos, em Ribeirão Preto, em Marília, em São Paulo, na Zona Leste 2. Aqui em São Carlos, que eu estou há 10 anos, em várias escolas aqui de São Carlos, umas 40 escolas estaduais por aí. Eu já vi muita coisa. E a violência do aluno para com o professor, ou do professor para com o aluno, eu percebo que é um tipo de violência que choca. Choca muito. Você vê o aluno ameaçando o professor, Só que a gente percebe que isso tem a ver com a sociedade. A sociedade em colapso, o que está ocorrendo aí com a clientela. Eu sempre procurei dar aula na periferia. A clientela da periferia é uma clientela difícil. Tem os problemas, a gente atende crianças com muitos problemas de violência. Isso eu vejo como algo não natural, lógico. Mas algo que faz parte da profissão, né? Essa relação de violência, às vezes o professor perde a cabeça, né? Enfim, né? Eu acho que tem que ser tratado, né? Mas o tipo de violência que eu tenho visto ultimamente, do assédio, né? Principalmente do gestor para com o professor, é o que tem de pior atualmente, né? Porque é como se fosse o golpe misericórdia que faltava na escola, né? Acabar de vez e desprestigiar totalmente a figura do professor, né? O gestor assediar o professor, assediar os funcionários, o corredor da escola. Eu tenho visto isso com muita intensidade ultimamente. Nos últimos quatro, cinco anos isso tem se tornado uma coisa muito corriqueira. Por quê? Porque existe todo um autoritarismo na política do governo para mudar a escola. Dentro da Secretaria de Educação elaboraram-se ideias mirabolantes, feitas muitas vezes nos gabinetes, são totalmente incompatíveis com o universo da escola. E aí o gestor se torna uma espécie de um feitor, querendo, exigindo que aquilo dê certo de qualquer forma. E aí o desdobramento disso é o assédio. Então o gestor, para que isso aconteça, pratica o mais absurdo que você possa imaginar, prática de assédio contra os professores cria um mal-estar muito grande. Eu já fui vítima de assédio, já fui vítima agora durante a pandemia, há três anos atrás. Uma situação de assédio que eu vivenciei foi por causa disso. O governo elaborou um tipo de trabalho remoto que exigia um celular compatível com a arquitetura do centro de mídia. Ele criou uma plataforma de trabalho remoto e aí, meu celular não era compatível, precisava de ter alguns equipamentos do celular e tinha que ser compatível com a plataforma. Eu não tinha um celular compatível, eu falava, [no] meu celular não está dando certo, e a diretora ficou brava comigo por causa disso, eu fiquei assustado. E

depois disso foi se desdobrando, um desgaste, a diretora da escola foi, depois da agressão dela, foi se desgastando cada vez mais comigo. Enfim, é muito ruim, muito delicado isso, traz um prejuízo muito grande mesmo, porque quando você assedia uma pessoa, principalmente um profissional, foge da esfera do que é razoável. Por exemplo, você vê um aluno que passa um monte de dificuldade em casa, agressão, né? Agredindo o professor. Poxa, coisa absurda, né? E vai tomar as medidas sócio-educativas, enfim, né? Quando você vê um professor perdendo a cabeça e brigando com o aluno, enfim, agredindo, você fala, nossa, o professor não tá legal. Agora, quando você vê um gestor agredindo o professor, não é muito dolorido. Por quê? Porque é desprestigia totalmente, né? E você fica... é uma relação patronal, né? Patrão-empregado, né? Então, primeiro, você não sabe o que você faz se reagir, né? Então, é muito prejudicial isso, né? Eu acho que a pior coisa que pode acontecer dentro da escola é isso, né? Esse tipo de assédio, né? Então, é uma coisa que a gente tem que se posicionar muito contra. Se isso se tornar uma prática corriqueira dentro da escola pública, aí acabou a escola pública. Que aí o próximo passo é acabar com a liberdade de cátedra, né? Acabar com o que restou aí. Acabar com essa possibilidade que eu havia falado no início, né? Da gente desenvolver o trabalho educacional tendo em vista o quê? A formação do aluno crítico, né? Tendo em vista uma visão alternativa do currículo, né? Que é um currículo bem precário, né? E aí, muitas vezes, o professor, por ter liberdade de cátedra, ele consegue ampliar esse currículo, né? E dar uma formação mais ampla pro aluno. Então, se o assédio, principalmente o assédio dos gestores com os professores se tornar uma coisa corriqueira, natural dentro da escola pública, aí isso vai acabar. É preocupante. Muito ruim, não podemos aceitar de jeito nenhum. Inclusive, eu acho que essa deve ser uma das prioridades do sindicato, combater o assédio, principalmente o assédio profissional. Uma coisa que não deve ser naturalizada nem banalizada, nem hipótese alguma.

Entrevistador: Ainda dentro dessa questão do assédio e da violência para com professores e alunos(as), você já sentiu medo, ansiedade, pressão dentro do ambiente de trabalho? E isso já desencadeou no professor algum tipo de enfermidade psicológica, como depressão, síndrome do pânico, ou isso já aconteceu com algum dos seus pares?

Mano Brown: Sim, vários professores que eu acompanho, eu percebo que eles ficam doentes, se afastam. É mais fácil, né? A gente se afastar antes que a gente pira, né? Antes que fica doente. Então, eu percebo que, vamos dizer aí, eu acompanho muitos professores se afastando, né? Eu posso dizer isso em qualquer sombra de dúvida, né? 100% dos professores que

se afastam, né? Se afastam por questões relacionadas ao emocional, ao psicológico, tanto a rotina de trabalho que está supercarregada, a tensão dentro da sala de aula, o assédio moral, o assédio moral principalmente é algo que prejudica muito, que a pessoa fica em estado de choque quando ela sofre assédio moral. Então eu acompanho muito isso, eu tenho visto, posso dizer pra você que 100% dos afastamentos profissionais tem relação com isso. Eu já, conforme eu falei, já sofri assédio, fiquei muito mal, muito mal emocionalmente, inclusive comprometendo a qualidade do meu trabalho. A qualidade do trabalho fica totalmente prejudicada, mas eu não posso parar de trabalhar. Tem minha mãe que depende de mim, né? Tem meus filhos, minha esposa. Então eu tô meio acostumado, né? A trabalhar na pauleira, né? Então eu nunca me afastei por conta disso. Mas já tive, assim, muito prejuízo. Eu percebo que o meu trabalho ficou muito prejudicado por causa disso. Você tem que tá bem. Se eles te dão uma aula, né? Você tem que tá bem emocionalmente, tem que tá bem com os alunos, né? Tem que tá ali, né? Você sabe que vai ter um aluno danado, um aluno que tá... não tá muito bem, que passou uma série de problemas em casa, ele chega agitado, né? Se você tá sofrendo assédio no ambiente de trabalho, você não vai conseguir dar aquela atenção para aquele aluno que tá agitado, que tá... As vezes tá até chapado, né? Você fica ali com os nervos fora da pele, né? Você fica ca-breiro, né? Então, eu posso dizer com toda sinceridade, né? Que o fato de eu ter sofrido assédio já prejudicou muito o meu trabalho, né? Por inúmeras vezes, eu podia muito ter desenvolvido um trabalho com muito mais qualidade se eu não tivesse sofrido assédio. Então, o assédio é um dos fatores principais aí do tanto do adoecimento, né, dos profissionais, quanto da queda da qualidade, né? Que é isso, né? Acho que o pior é isso, né? A queda na qualidade do trabalho, né?

Entrevistador: Eu sei que esse momento da pesquisa é mais complicado, mas, ainda assim, ele é importante...

Mano Brown: Não, é importantíssimo. Acho que a gente tem que ter uma oportunidade para falar sobre isso. Eu até agradeço você por estar fazendo essa pergunta, né? Pouquíssimas chances a gente tem de falar sobre isso, né? Principalmente dentro da instituição escolar, você corre o risco, né? Você fala isso, eles vão te abrir, inventam um processo administrativo contra você e te ferram com a sua vida, tudo. Inclusive é isso que está até acontecendo comigo, né? Eu estou respondendo a um processo administrativo, né? Porque existe um corporativismo da gestão. Os gestores, eles são corporativos. Acho que é uma política de Estado mudar a escola pública. Não sei se implantar aquele currículo elaborado na Secretaria de Educação.

Mas para mudar esse currículo, para implantar essa política, precisa de muito assédio, precisa de muito autoritarismo, de muita brutalidade, de muita violência, violência institucional. E aí a violência institucional, para ela ser implantada, para ela ser reproduzida, ela tem que ter um respaldo das instâncias superiores. Então, se você se posiciona contra o assédio, você começa a sofrer retaliações. E as retaliações são carregadas de mentiras, de injustiças, de distorções, né? E isso é muito ruim, né, cara? Isso é horrível, é monstruoso, né, cara? Mas é... e você tem pouquíssimo espaço pra você fazer, né? Porque... para você fazer alguma coisa contra... Por que o que que acontece? A gente tá num ambiente de trabalho, né? Você precisa daquilo ali, né? Você não pode ir lá e chutar o balde, né? Mano, rapaz, não pode, eu tô trabalhando faz vinte anos no Estado, né? Não posso largar, jogar tudo pro lado e falar, bom, agora não quero mais estar no Estado, né? Não tem como, né? Então, ao mesmo tempo que você tá preso ali, aquela situação, né? Enfim, né? E a gestão em cima de você ali, né? Então, isso é um problema muito sério. Por isso que eu agradeço que vocês estão fazendo essa pesquisa nesse sentido, né? Uma oportunidade pra gente expressar isso. Inclusive, eu acho que o mais importante é destacar isso. Isso é um dos fatores determinantes da queda da qualidade do trabalho docente, né? O trabalho da escola vai sendo prejudicado por causa disso. A formação dos alunos. Uma coisa ilegal, né? Entenderam que esse tipo de gestão tem prejudicado a formação do aluno? Não sei se tem lei que protege o aluno, protege a qualidade da escola, mas isso é importante destacar.

Entrevistador: É importante sublinhar essa contradição que a gente se depara na nossa profissão. Como você comentou, professor, fazendo então o salto da questão das condições de trabalho para as condições pedagógicas que estão juntas e não podem ser separadas, vamos começar o bloco mais técnico das perguntas da entrevista, ou seja, mais voltado para a sua prática pedagógica. Por isso, quais são os recursos didáticos que você usa na sua prática? Pensando em recursos didáticos como televisão, filme, música, ousa, giz, etc.

Mano Brown: Eu procuro variar bastante as minhas aulas. Eu dou aula no ensino médio, principalmente. Então eu procuro fazer de tudo para não ser repetitivo. Ficar sempre na mesmice. Eu gostava muito de dialogar, de debater, mas agora que estou dando muita aula e muitas matérias diferentes, isso está prejudicando muito o que eu faço de debate. Muita coisa diferente, eu percebo que não tenho conseguido fazer debates muito profundos com os alunos, porque são matérias muito distintas umas das outras. Então, isso tem prejudicado. Mas eu faço de tudo para poder sempre variar, fazer dinâmicas diferentes com os alunos. Procuro fazer

seminário entre eles, possibilidade para que eles debatam. Passo muitas pesquisas para eles. Gosto muito de trabalhar com o livro didático. Acho que o livro didático é uma ferramenta poderosíssima e muito importante. O livro didático é algo palpável, o aluno pega, folheia, vê. Não sou conservador, aí você fala: “Ah não quero que o aluno tenha acesso à informática”, mas eu acho que o livro didático é muito mais significativo para o aprendizado dos alunos, um livro de uma forma geral, do que o... como que é chamado o recurso digital? Os slides, apostilas... É, o apostilamento digital. O apostilamento digital, acho que o aluno passa batido, ele vê como se fosse uma página de celular e nem presta atenção. Sabe que quando ele vê o TikTok, ele rapidinho só vai passando dele, ele vê dessa forma. Já o livro não, o livro ele pega, ele olha, ele vê o gráfico, ele grifa o gráfico, ele interage com o material concreto. Então eu percebo que o aluno aprende muito mais com o livro do que com o material digital. Mas eu adoro passar filmes, trabalho muito com filmes, os alunos gostam muito de trabalhar com filmes, gostam do debate. Procuro sempre selecionar um filme que seja compatível com o conteúdo que eu estou trabalhando, para ilustrar mesmo. E sempre faço um debate com o filme, após o filme, eu percebo que tem uma interação muito bacana com os alunos depois dos filmes. Passo a atividade de pesquisa, os alunos gostam muito de fazer pesquisa. Eu gostava muito de um recurso que havia até uns dez anos atrás, que se chamava cultura e currículo. Cultura e currículo. Tinha no estado de São Paulo, que era excursões, né? Você ia lá e inscrevia o aluno pra uma excursão, você elaborava um projetinho com a diretora e levava os alunos. Era muito legal, né? Levei os alunos lá pro museu, né? Pro museu do Ipiranga, né? Pro museu Catavento, lá em São Paulo, pro museu da ciência, né? Pro museu, aqui em São Carlos, a gente tinha um projeto que era da prefeitura de São Carlos. Em 2008, 2009, dei aula na prefeitura e tinha um currículo, um projeto que era a cidade ensina, né? Você põe os alunos num ônibus e você ia nos vários pontos da cidade. Você ia lá na Praça da Matriz, né? Você já viu na Praça da Matriz? Tem um mapa da cidade de São Carlos ali? Eu achei aquilo genial, os alunos adoravam. A gente ia em frente da Praça da Matriz, tem ali o Palacete Conde do Pinhal, né? No Palacete Conde do Pinhal a gente explicava a história da cidade, enfim, né? Você mostrava para o aluno, você ensinando para o aluno sobre a história através da cidade, das ruas, dos prédios. Eu achava isso muito legal. Pena que não tem mais esse projeto. É muito difícil sair da escola com o aluno hoje. Mas eu faço isso. A minha prioridade sempre é essa. Minha aula é principalmente através das pesquisas. Eu uso muito o livro didático, conforme eu falei para você. Trabalho com filmes, muitos filmes. Rap, um ou outro rap, né? Os alunos gos-

tam muito de rap, né? Minha matéria, principalmente, eu tô sempre trabalhando com rap com eles. Tem um rap que eu adoro trabalhar com eles quando eu falo da... Na questão do negro, né? Que é o do Gabriel Pensador, né? Lavagem Cerebral, não sei se você conhece. Os alunos adoram, né? Nossa, gostam muito. Eles aprendem ali sobre a história da formação da sociedade brasileira. Eu faço um paralelo, os alunos gostam muito. Eles gostam quando eles veem o professor cantando um rap, né? Eu canto rap com eles, adoram. Eles falam: “Olha só, o professor canta, né? E aí é uma forma, né? De sair da rotina. Eu procuro sempre sair da... usar os materiais no sentido, assim, de sair daquela rotina, daquela mesmice, né? Aula, lousa, giz, né? Eu acho que a escola tem que ser muito mais que isso, né? Lousa, giz, copiar e responder, né? Eu procuro sempre... fazer de tudo pra que a escola não entre nessa rotina maçante, né? Desgastante. Isso é o jeito que os alunos de hoje em dia, né? Hoje em dia, nossa, os alunos, se você entra nessa espiral de lousa, giz, questão e responde, eles param de fazer tudo. Os alunos não fazem mais nada com você. Você tem que variar, tem que negociar sempre com ele. É... Eu... Eu falo muito isso com o Dirceu, que é um amigo meu que trabalha comigo. Ele é professor de filosofia. Eu falo: “Ó, a gente precisa de fazer os alunos escreverem no caderno, porque a escrita no caderno é um documento, e muitos alunos não escrevem”. Você sabia que tem muitos alunos que não levam nem material na escola hoje? Tem um monte de alunos que não levam mais material na escola. Eu tenho ficado preocupado com isso. Então, eu sou uma pessoa que, nesse sentido, eu sou... Eu falo, não, parte da aula a gente tem que escrever. Pelo menos uma pequena coisa você tem que escrever, que é um documento, né? É uma forma de você concretizar, né, o que a aluna está produzindo. E eu considero absolutamente tudo que os alunos fazem comigo, né? Tudo que ele faz, a participação... Toda aula eu avalio eles, né? Eu falo que a minha... A minha avaliação é contínua e recíproca. Por que ela é contínua? Tudo que o aluno faz, eu avalio. Por que ela é recíproca? Porque quando eu avalio ele, eu me avalio também. Eu consigo saber se o aluno está aprendendo, se eu estou interagindo com ele. Então, eu procuro sempre passar alguma coisa. Mesmo que seja só duas linhas para o aluno escrever, eu sempre procuro passar. E considero, se ele escreveu ali, eu considero. E eles fazem, assim. Eu falo, ó, vai valer nota, professor? Você sabe essa pergunta, né? Vale nota, professor? Opa, vai lá. E é isso. Eu procuro fazer de tudo para que a minha relação com o aluno não seja tensa dentro da sala de aula para que seja construtiva, para que seja significativo. Eu lembro que quando eu comecei a trabalhar, Arthur, eu lembro que quem era o secretário de educação era o Gabriel Chalita. Você já ouviu falar dele?

Entrevistador: Chalita, o da Pedagogia do Amor?

Mano Brown: É, da Pedagogia do Amor. E ele falava uma coisa muito interessante. Na época que eu trabalhava ali, quando eu comecei a dar aulas, o professor tinha muita... Ah, não gostava... Pedagogia do Amor, coisa e tal. Hoje todo mundo sente saudade dele. Mas o que ele falava? Ele falava assim, ó: “o conteúdo não é o fim em si, o conteúdo é um meio para que você se aproxime do aluno e faça com que o aluno se forme, né?”. Interaja com você, tome consciência, tenha a visão crítica do mundo. Então, o conteúdo não é um fim, o conteúdo é um meio para o fim principal. Qual que é o fim principal? O aluno interage com você e desenvolve uma consciência crítica, uma formação cidadã. Então, isso que é o fim, propriamente dito. O conteúdo é só um meio para isso. E eu acredito muito nisso, eu acho isso muito legal. Então eu procuro, até hoje eu pratico isso. O conteúdo ele é só um meio, não é o fim em si. O fim ele é a formação do aluno, o aluno se sentir a escola como algo importante na vida dele, que isso é muito difícil, mas muito importante ao mesmo tempo para que o aluno interaja na escola. Então todos os métodos de trabalho que eu utilizo é sempre pensando nisso, o que eu faço para que o aluno veja a minha aula como algo mais significativo. O que eu faço para que o aluno veja o conteúdo que eu trabalho com ele como algo significativo para a vida dele, não para sempre ele decorar. Para que ele melhore a vida, melhore a comunidade dele, tenha uma colocação melhor no mercado de trabalho, tenha uma interpretação melhor do mundo. Então eu sempre procuro fazer isso. Faço de tudo ali, os métodos que eu utilizo, métodos de trabalho que eu utilizo, é sempre tendo como princípio isso.

Entrevistador: Obrigado, professor. Eu acho que você acabou adentrando um pouco na próxima pergunta, que é qual que é o embasamento teórico e filosófico.

Mano Brown: Do seu trabalho didático? Eu me baseio na formação histórico-crítica, eu acho que é isso. A escola tem que ser baseada na a formação histórico-crítica dos estudantes, principalmente da classe trabalhadora. Hoje, o currículo propõe uma formação baseada nas habilidades socioemocionais. A gente vê que os alunos... O que eu percebo que o currículo passa? Passa aquela ideia de que o aluno precisa de ser cuidado. O tempo todo você está criando no aluno aquela pessoa que fica... querendo alguém que cuide dele, alguém que ampare ele, que adote ele, e vai criando uma mentalidade de dependência. Então eu acho que é uma visão de educação para a classe dominante brasileira, da sociedade brasileira, sociedade patriarcalista, é uma sociedade ultraconservadora, reacionária, vamos dizer, a classe dominante, ultraconservadora e reacionária, que quer manter o coronelismo, esse sistema feudal que se

manteve até hoje, eu acho que é ideal para essa classe dominante que está no poder. Agora, para construir uma sociedade onde a classe trabalhadora seja emancipada, ter a consciência de classe, ela é péssima, né? Ela é péssima, né? Então, essa formação baseada nas habilidades socioemocional é isso, né? Vai tirar do aluno a consciência de classe, né? De sujeito ativo, de sujeito crítico, de sujeito que tem a iniciativa, né? Então, por isso que eu às vezes eu resisto, né? Eu resisto ali, né? Tenho que fazer uma releitura aí do currículo pra... tô sempre pensando nisso, né? Uma formação histórico-crítica, fazer o aluno compreender a questão da classe social, a questão dos conflitos da sociedade, a colocação dele dentro dessa sociedade de classe, qual que é a posição do aluno da periferia, afrodescendente, enfim, imigrante dentro dessa sociedade, a posição do quê? De ficar que nem um cordeiro, aceitando ou de se posicionar, de lutar pelos seus direitos? Eu faço sempre esse debate com os alunos aí. Falo sobre os direitos que foram conquistados. Nada veio de graça. Então, tudo aí é resultado de luta. Sempre resgato o processo histórico da luta da classe trabalhadora, a conquista por direitos, enfim. E eu procuro sempre resgatar isso com eles. Esse que é o princípio ali, elementar, que eu procuro trabalhar. Eu acho que a minha formação me dá condições para que eu tenha essa visão, né? O fato de eu ser efetivo, né? Eu não sei como um professor que não é efetivo teria condições para estar fazendo isso, né? Então, se ele teria... não sei como é que está a formação hoje, né? Dos professores que estão entrando na rede hoje. Mas, para mim, isso é um desafio, né? Trabalhar com a formação histórico-crítica, que é muito mais fácil você nadar conforme a corrente. É difícil você bater de frente contra a máquina do Estado. Não é fácil. Mas a gente ainda tenta. É isso.

Entrevistador: Obrigado professor. E quais são os principais materiais didáticos que guiam o trabalho pedagógico dos professores em geral da sua escola, professor?

Mano Brown: Olha, esse negócio com o material didático, ele tá dando muita polêmica atualmente, né? Não sei se você tem acompanhado, né? Hoje tem um monte de plataforma, um monte de... Nossa, um monte, né? Então, existia antes... O principal material didático era o livro didático. Esse era o principal. Hoje eles estão tirando o livro didático. Então, primeiro eles apostilaram, fizeram as apostilas, né? Depois eles fizeram um negócio chamado Currículo em Ação, onde não é mais apostila¹⁶⁵, é um tipo de apostila que muda constantemente. Uma apostila que está todo ano, eles estão renovando ela e buscam um novo assunto e acrescentam. E é um tipo de apresentação do currículo, que era espiral, não era linear. A gente está acostu-

¹⁶⁵ Aqui o professor se refere aos Cadernos do professor e do aluno que vigoraram na educação pública paulista de 2008 até 2019.

mado com aprendizado linear. E esse currículo em ação ele é em espiral. Ele é em espiral, né? Então, vai lá na frente, por exemplo, a história, né? Então não começa com a história, com os períodos históricos que a gente tá acostumado, né? Começa num período contemporâneo. O aluno lá no sexto ano tá tendo aula num momento contemporâneo. Depois ele volta lá pra pré-história. Depois ele volta pra idade média, enfim. E aí você vai... Você fica meio perdido, o aluno fica tão bem perdido, né? Então é uma metodologia didática totalmente diferente esse do Currículo em Ação. E aí o que acontece? Na hora que a gente estava começando a se ajustar com essa metodologia espiral aí do Currículo em Ação, a gente se apresenta a uma outra metodologia agora, que é essa metodologia totalmente baseada em plataforma. Hoje tem um monte de plataforma que o aluno tem, é Khan Academy, e tem o currículo que está disponível nos Apostilamentos Digital, Tem os exercícios que você passa com o aluno baseado no currículo, em apostilamento digital. E aí tem o centro de mídia, que o aluno é obrigado a assistir parte da aula no centro de mídia. E tem uma coisa que ele chama agora que é ensino híbrido. O que é ensino híbrido? A parte da aula é real, é no mundo real e a parte é no mundo virtual. E aí nesse mundo virtual é uma confusão, o aluno não entende, às vezes o aluno não tem o recurso necessário, a escola também não disponibiliza, né? E a gente não teve formação, os professores não tiveram formação pra poder lidar com isso, né? Enfim, é uma loucura hoje. Hoje tá muito confuso isso. Não sei se isso vai se ajustar, né? Quando que isso vai se ajustar? Mas eu diria pra você que tá bem confuso hoje o currículo, né? As metodologias aí, né? Qual que é a pergunta mesmo? O material, né? Os materiais. E, tendo em vista essa confusão, Arthur, essa confusão que tem, em qualquer leitura que eu faço, eu faço assim, ó: são dadas várias alternativas pra gente trabalhar com os alunos. E aí a gente vai ajustando essa alternativa conforme o professor, conforme o aluno, conforme a turma, né? E aí é isso que eu faço. Pra aluno que eu consigo ajustar, aí eu vou ajustando pro material. Pra aqueles que eu não consigo, eu vou trabalhando com aquele método que eu sempre tenho utilizado que dá certo, um livro didático, um filme, um rap, e aí dá certo, aí eu dou uma pincelada ali. Por enquanto, existe essa liberdade para a gente trabalhar de forma assim, como se fosse uma alternativa, um leque de alternativa que você tem para trabalhar com os alunos. Isso não é obrigatório fazer um ou outro. Por enquanto, é permitido que a gente use esses vários materiais dessa forma. E aí, tendo em vista isso, eu sempre priorizo o livro didático, filme, rap, música, é isso. E bem pouco com esse material, esse monte de material que o governo enfia a goela abaixo da gente, que muitas vezes a gente não tem condição de aplicar. Eu gostaria que fosse melhor, se fosse mais bem

elaborado, se fosse elaborado a partir de um diálogo com os alunos, com os professores, mas não é. É uma coisa que vem lá de cima para baixo, é enfiado. E é ligado a empresas, né? Empresas que são contratadas aí pra prestar serviço, são terceirizadas. Então, você tem pouquíssimo espaço pra que você interaja com o material ali, né? Você não tem o que falar. Então, já vem tudo pronto. Muitas vezes vem pronto, assim, de forma totalmente incompatível com os alunos, né? Então, fica difícil, né? Então, eu acho que tem muito material, só que é pouca possibilidade de a gente trabalhar esses materiais. Aí a gente tem, acaba... escolhendo aquilo que você consegue ajustar, né? É isso.

Entrevistador: Obrigado professor. Pensando agora na questão do trabalho burocrático-administrativo, você considera que ele tem aumentado ou diminuído atualmente na escola pública?

Mano Brown: Aumentado muito, né? Uma crítica que eu faço, inclusive, né? Eu acho que hoje informatizou tudo, né? Hoje não existe nem o diário escolar, mas hoje ele é concreto¹⁶⁶, né? Ele é tudo digitalizado. Hoje existe a Secretaria Escolar Digital. A gente entra nela através do computador, né? Então, através do Android, né? Do celular, do aparelho móvel. E essa Secretaria Escolar Digital é através dela que você faz tudo ali, né? Que você faz o registro das aulas, registro da frequência, né? Que você marca o que você trabalhou, né? Enfim. Era pra ser um instrumento pra melhorar, pra dinamizar, né? Era essa a ideia, né? Que a gente pensou: “ó, vai melhorar pra caramba isso, né?”. Mas, infelizmente, não é. A gente percebe que é um instrumento que serve para te vigiar, para você ter que ser obrigada a preencher aquilo o tempo todo. Se você não preenche, a gestão chama a sua atenção. A gestão é pressionada pela Secretaria de Educação a ter os professores, todos eles, preenchendo isso o tempo todo ali, alimentando. Parece que eles querem que a gente alimente. Parece que essa Secretaria Escolar Digital tem um sistema de inteligência artificial. Que aí você tem que estar sempre alimentando ele para eles... Eu não sei, ainda não entendi como que é. Eles usam ali o que você registra, como que você vai alimentando ali os conteúdos para eles elaborarem as provas que os alunos fazem no final do ano, pelas avaliações continuadas. Todo dia você tem que alimentar aquilo em todas as aulas. Então, acaba sendo um peso a mais. Você vê como que é um recurso que serve para te pressionar, para te fiscalizar e pressionar, não um instrumento que serve para dinamizar a aula, fazer a aula ser melhor. A gente faz muito essa crítica, que o computador, a informática, ela podia servir para quê? Para diminuir a papelada, a burocracia, para

¹⁶⁶ Acredito que o professor queria dizer que o diário hoje é virtual.

humanizar as relações, para que você tenha mais tempo para poder interagir com o aluno, conhecer ele, trocar ideia. Pra que você tenha acesso mais rápido a informações. Era pra isso que era pra servir. Mas não é, né? O jeito que você perde ali... A aula tem 45 minutos agora. Você deve perder esses 45 minutos, uns 20 minutos, preenchendo burocracia naquela secretaria escolar digital. Você é obrigado a preencher na aula. Você perde quase metade da aula só mexendo naquilo ali, quer dizer. Não tá eficiente, né? E parece que aquilo é mais importante do que a aula propriamente dito. Essa é a sensação que a gente tem. O gestor se preocupa muito mais com que se você preencheu a Secretaria Escolar Digital do que se você conseguiu dar uma aula legal para o aluno, se você conseguiu interagir bem com ele. Então é essa a situação. Então, piorou. Eu posso dizer para você que piorou. A burocracia aí dentro da gestão, da administração, ela piorou muito. Poderia ter melhorado, mas é uma escolha. Acho que os gestores, o governo, ele optou por usar essas tecnologias para isso, para precarizar ainda mais a relação pedagógica, não para melhorar, para humanizar.

Entrevistador: Obrigado professor. Levando em conta a crescente necessidade, como o professor já apontou, de preenchimento desses materiais, de alcance de índices de aprendizagem, de preparação dos estudantes para avaliações externas, como o SARESP, e agora também a Prova Paulista. Você considera que o trabalho pedagógico do professor tem se simplificado cada vez mais? Ou seja, tem se tornado mais simplista?

Mano Brown: Eu tenho a sensação que o governo quer eliminar a figura do professor, Ele faz de tudo para que o professor não seja importante. Então, por exemplo, existem as aulas disponíveis. O material digital é isso. É como se fosse uma aula pronta. O aluno lê a aula, faz tudo e depois ele responde as questõezinhas. Inclusive, existe uma orientação para que os professores eventuais, quando falta um professor, em vez do professor eventual ir lá e dar a aula dele, é para ele pegar o material digital da matéria que ele está substituindo e aplicar para o aluno fazer. Ele, inclusive, tem... A escola disponibiliza o computador para o aluno, um computador para cada aluno, um notebook pequenininho para cada um, para ele entrar dentro da matéria e fazer aquilo ali, fazer o currículo digital ali. Então, eu percebo que a política da Secretaria de Educação é essa, desprestigiar mesmo o trabalho docente, desprestigiar mesmo o trabalho do professorado, e fazer com que o aluno sinta que ele não precisa mais do professor, que ele aprende independente de ter o professor ou não. O professor é uma coisa desprezível dentro do processo de aprendizagem. Então, parece que é essa vontade, não vou dizer da Seduc, pelo menos dos governos que eu tenho visto nos últimos oito anos, tem intensificado

essa política de informatizar. Desde o início da pandemia em 2019, nos últimos cinco anos, eu tenho visto isso. Enfraquecer cada vez mais a relação do professor com os alunos. Enfraquecer ali a importância mesmo da relação, do processo ensino-aprendizagem. Mas os alunos, eu percebo que os próprios alunos, eles cansam, né? É cansativo aquela coisa digital, ela não é legal. A maior parte dos alunos da escola pública, eles querem ser tocado, né? O que um adolescente quer? Ele era adolescente há pouco tempo. Que alguém que ouve ele, né? Que troca ideia, que fala alguma coisa pra ele, que dá um tapa¹⁶⁷, que fala: “e aí, rapaz, você tá bom?”. Incentive ele. Principalmente alunos da periferia. E aí, o... o currículo digital é totalmente desumano, o cara vai lá e lê. Então, o aprendizado real, que é algo de difícil e significativo, o significado do aprendizado com o aluno da escola pública, ele já é difícil, porque é incompatível. O currículo, o aprendizado científico, muitas vezes é incompatível com o universo do adolescente. E aí, a figura do professor faz de tudo pra aproximar esse... o currículo, o aprendizado, a ciência da vida do aluno. Quando você informatiza isso, o aprendizado, para com o universo do aluno, fica mais... fica menos significativo ainda. Aí com o aluno desanima de vez. Então eu percebo que tem esse dilema, essa dependência do governo que já tinha jogado o professor pra fora: “Oh professor não preciso de você!”. Mas os alunos também, eles querem a figura do professor. Ficou gritante durante a pandemia. Durante a pandemia os alunos falavam, eu quero o professor, eu quero a aula do professor. Eu lembro que eu, durante o ensino remoto, ia pouquíssimos alunos, né? E aí, foi 2020 que a gente trabalhava só com o ensino remoto. Aí 2021, foi o segundo ano da pandemia, teve, dividiu os professores e os alunos. Teve alguns alunos que voltaram pra escola, E aí o secretário de educação falou: “ó, vai ter os professores que têm comorbidade, eles continuam com o trabalho remoto. O professor que não tem comorbidade vai pra escola atender esses alunos, né, que tiveram que voltar pra escola”. E eu tava entre os que não tinham comorbidade, então eu tive que voltar pra escola. E aí tinha todo um sistema de proteção, como é que eles chamavam, de material, é... de segurança sanitária, né? Era a máscara na cara, a *face shield*, né? Até chamava de Brooke Shields, né? É aquela máscara que você põe na cara, e aí você ia pra sala de aula, os alunos olhavam e falavam: “Professor, professor” - eu lembro que eu dava aula com o sexto ano, aqueles alunos tão pequenininhos, tinha ficado na pandemia e tal, indignado ali, aquele clima de medo, né? Muitos perderam parentes – “Oh professor, deixa eu ver a sua cara como é que é?”. Ele pedia pra ver a cara da gente, né? E eles estavam com saudade, eles queriam aula. Eles falavam, não, eu

¹⁶⁷ Aqui o professor está se referindo ao famoso cumprimento informal por meio de batidas de mãos.

quero, professor, dá aula, eu não aguento mais isso daqui, não aguento mais ficar sentado em casa riscando o dedo, professor, eu não quero, está ficando louco, professor. Eles falavam isso para a gente. Então, eu percebo isso, os professores gostam, não gostam somente da escola... Na verdade, os alunos gostam, não gostam somente da escola, gostam dos professores também, interagir ali com o adulto, interagir com a gente, das relações que ocorrem dentro da escola, eu acho que os alunos gostam demais. Isso ficou comprovado agora durante a pandemia. Acho que o governo queria acabar aí o significado, a importância dos professores, mas a pandemia deixou claro que as famílias sentiram isso e os alunos também deixaram claro. Eles querem a figura do professor ali. Então, por mais que tenha esse monte de material digital, a relação ensino-aprendizagem entre professor e os alunos, ela se mantém, ela se afirma ali o tempo todo. Mas a política do governo é essa, de dismantelar totalmente, de desprestigiar essa relação, acabar com ela, se possível.

Entrevistador: Obrigado professor. Existem ideias como eficiência, rapidez, alcance de metas, minimização de conflitos, controle de qualidade, entre outros que podem ser considerados jargões empresariais, próprios da administração das empresas privadas. Você acha que essas ideias e metodologias do campo do privado têm feito cada vez mais parte da educação pública estadual?

Mano Brown: Eu vejo que sim, principalmente na relação da gestão com os professores. Então a gente vê uma política de toyotismo. Toyotismo no sentido de dividir. A própria divisão hoje do ATPC; o ATPC antes era coletivo, agora o ATPC é feito por células. ATPC de ciências humanas, ATPC de ciências exatas, ATPC de ciências da natureza. Então teve isso. A questão das metas, então a meta agora é o SARESP, a nota do SARESP é a meta para alcançar, o plano de ação para alcançar a meta. A gente ouve muito essa linguagem dentro da escola, a gente ouve a questão do assédio horizontal, dos professores entre eles mesmos, um colocando o outro para poder fiscalizar, então ficar um fiscalizando e o outro falando que não vai ganhar, é o bônus, tem a política de bônus que o governo implanta, vinte anos que tem esse bônus e no decorrer desses vinte anos isso foi se tornando cada vez mais um instrumento de conflito entre o magistério. Então os professores ao invés deles juntos discutir o que é que a gente tem que fazer para melhorar, ficar um cobrando do outro. Você não está fazendo tal coisa, por isso que eu não estou recebendo, porque eu não vou receber o bônus. Você tem que fazer tal coisa. Eu percebo isso, eu percebo muito essa lógica empresarial, a questão do assédio, que a gente falou um pouco atrás, da elaboração das metas, das políticas, e essas políticas têm

que ser implantadas de qualquer forma, independente de você ter condição ou não, ou seja, as relações, a relação pedagógica está passando por um processo de desumanização. Então, isso é uma coisa que é empresarial, né? Empresa que trata isso, né? Desumanizada, né? A produção não tem nada a ver com o ser humano, né? Que é uma coisa incompatível com a escola, né? Porque a escola está produzindo seres humanos, né? Então, eu percebo muito isso, eu vejo muito esse aspecto empresarial dentro da escola, né? A questão das coisas decididas em gabinetes, né? Muitas vezes por pessoas que são alheias à escola. Pessoas que nunca pisaram numa escola, ou que pisaram há quarenta anos atrás e agora estão ali definindo. Tem que ser assim e acabou. E o ataque à gestão democrática das escolas... Hoje não tem mais a gestão democrática. Não tem o conselho de escola. Então, acho que é muito importante que a gente resgate isso. Resgate isso, porque vai... tirando a essência da escola, vai ficando empresarial, vai se tornando uma escola cada vez mais empresarial. Onde o importante é usar as ferramentas, as ferramentas didáticas que o governo cria, por exemplo, as plataformas, você é obrigado a usar aquilo. “Mas eu não quero usar, é incompatível com o meu método”. “Não, você tem que usar!” É isso que os gestores falam, inclusive cobram ali: “Você tem que usar é isso, acabou! Não, você tem que usar!”. Então, essas exigências, eu acho que tem dado um caráter cada vez mais de gestão empresarial dentro do universo escolar e tem prejudicado muito o processo pedagógico, eu percebo isso, a relação, o significado da escola vai sumindo, para os alunos vai ficando cada vez menos significativo, e para os professores também, porque vai chegando uma hora que o professor vai falando: “É mais passar por isso daqui logo e sair fora, né?”. Perdendo aquele envolvimento, né? Que vai ficando uma coisa tão desumana, mas tão desumana que você quer sair da escola o mais rápido possível, né? E é ruim, né? Você tem que ensinar para alguém um lugar que quer sair o mais rápido possível, né? Então, é... Eu percebo isso, e percebo assim de uma forma bem crítica. Fica evidente, né? Esses instrumentos dentro da escola. Eu sei que dentro das PEI, isso é mais forte ainda, né? O pessoal que vem da PEI fala muito disso pra gente, né? Eu não tive nenhuma experiência de PEI ainda, mas eles falam que é gritante, assim, né? Competição entre os professores, né? Uma avaliação, o negócio chama avaliação 360, onde um avalia o outro e... Enfim, né? Mas muito disso tem vindo pra escola regular, né? A escola que eu trabalho é regular. E aí tem... é prejudicado, né? Prejudicado mesmo.

Entrevistador: Obrigado professor. Então, em poucas palavras, o professor considera que tem autonomia na sua atividade docente?

Mano Brown: Ainda tenho, né? A liberdade de cátedra eu ainda tenho. Consigo, né? É o que eu falei pra você, né? Eu acho que eu, como professor, tô há vinte anos, né? Que tento, sou efetivo, eu acho que o professor efetivo que hoje tem sido cada vez menor o número de professor efetivo dentro da escola, ele ainda tem essa liberdade, consegue praticar essa liberdade de cátedra. Agora o cara que está entrando ali cheio de medo, de pressão da gestão ali em cima, muito inseguro. O tempo todo o cara é bombardeado ali. Eu acho que ele não consegue ter liberdade para desempenhar a autonomia profissional dele, não, ele está sendo totalmente engessado ali. É muito difícil, eu percebo isso, muito difícil. Mas eu, na medida do possível, consigo desempenhar atividades com autonomia, com os alunos, até mesmo para incentivar o aluno a ser autônomo. Quando você não tem autonomia, você não consegue criar nenhuma pessoa autônoma. Se é uma pessoa que tem que ser conduzido o tempo todo, você vai só saber conduzir, né? E aí o aluno vai... Ou ele aceita ser conduzido, ou então ele vai entrar em colapso, não vai suportar aquilo. Eu percebo muito isso, né? Tem muitos alunos que saem da PEI, né? Hoje... Pode dizer, assim, que... Cada semana, uns dez alunos novos que vêm da PEI lá pra escola regular. Ensino médio e especial. Por “n” razões eles fazem isso. Muitos saem porque têm que trabalhar para ajudar a família. Outros porque não conseguem se adaptar mesmo àquela rotina da PEI, porque a PEI tem isso. O aluno tem que estar envolvido nos projetos, tem que estar naquela dinâmica, parece que tem uma competição dentro da PEI de o que vai produzir. E tem muito aluno que não tem maturidade e aí não se ajusta a isso. Ele cai dentro da escola regular novamente. Poxa, que bom aqui. Nossa, que legal, né? Então, é... É isso, né? Essa autonomia que a gente tem dentro da escola regular que permite que o aluno caia ali e fale, nossa, que legal, tô gostando. Nossa, tô melhor aqui. Tá melhor, tá mais gostoso. Então, por exemplo, a escola regular a gente consegue de forma bem precária, manter uma sala de aula com trinta alunos, trita e cinco alunos. Coisa que dentro da PEI parece que é muito difícil fazer isso. Por que a gente consegue? Porque a gente tem uma autonomia. O professor tem autonomia para trabalhar com aquele aluno ali conforme dá. Não precisa ficar ali cobrando, pressionando. Então, você tem uma liberdade para você trabalhar com o aluno dentro da medida possível, dentro do ajuste que cada aluno tem. Então, eu acho que isso é... É uma coisa que se deve à autonomia, à liberdade que a gente tem ali ainda. Quando não tiver mais essa liberdade, acho que a gente não vai conseguir mais fazer esse trabalho. Vai ficar tudo igual ali.

Entrevistador: Obrigado professor. Considerando o papel do docente, você acha que o professor ou a professora tem um papel político? E você acha importante que esse professor componha sindicatos, faça parte de partidos políticos ou participe de movimentos sociais que tenham como foco a melhoria das suas condições de trabalho e da própria educação?

Mano Brown: Eu acho que todo mundo tem um papel político. Acho que o professor, por excelência. Quando eu comecei a trabalhar como professor, eu era um cara que... comecei a trabalhar como professor meio velho, tinha 30 anos de idade, já tinha tido outras profissões antes. Eu era funileiro antes desse professor. Mas eu, sendo funileiro, era pião. Tomava cerveja, ficava jogando baralho com os caras no bar, jogando bilhar. E aí, quando eu comecei a dar aula, parei de ser funileiro. Falei, agora eu vou ser professor. Comecei a dar aula e teve um amigo meu que falou assim: “Mateuzão, agora você não vai poder mais ir pô bar, né? Tomar cervejinha, jogar sinuca, ficar coisa de boteco. Agora você é um professor!”. Foi aí que eu me toquei do papel político do professor. O professor é uma pessoa pública. Não pode ficar em boteco, tomando cerveja. Eu não tinha percebido isso. Você vê que um cara, um peão, que trabalhava comigo, chegou ali e falou, agora você é um professor, você é uma referência. Então, todo professor tem um papel político. Acho que é muito importante que a gente aprenda, que a gente pratique esse papel constantemente, reconheça esse papel e assuma esse papel político. Político no sentido de ser uma referência, no sentido de desempenhar um papel dentro da escola, né? Então, por exemplo, a escola às vezes passa por precarizações absurdas e o professor tem que desempenhar o papel e falar assim, ó: “A gente precisa de mudar isso!”. Chegar na diretora e falar, ó: “Diretora, não tá certo o que tá acontecendo!”. Então, por exemplo, na nossa escola lá, a gente tem um sério problema de alunos com necessidades especiais. São negligenciados, né? São empurrados ali sem saber nada. Faz três anos que a gente tem lutado de forma assim, dura mesmo, com a gestão, para que eles contratem professores de educação especial. Foi muito tenso esse ano agora. A gente conseguiu uma vitória. O governo contratou três professores de educação especial para amparar os alunos com necessidades especiais. Enfim, então a gente tem que assumir essa postura, nós temos esse dever. Quanto a... a lutar pelos direitos, eu acho que a luta pela qualidade na escola pública deve ser uma prioridade de toda a comunidade escolar. E eu acho que o professor tem um papel político importantíssimo em liderar esse processo. Ele não deve fazer isso sozinho, lutar sozinho, mas ele tem que assumir esse papel, não dá para ele falar assim, que eu vejo muito isso, essa posição dos professores, dos colegas mesmo. Fala assim: “Aah você vai lutar pela escola pública, pra quê? As

mães, as famílias não estão nem aí com a escola do aluno, os alunos não estão nem aí, por que você vai estar?”. Não, eu acho que nós, como professores, nós temos o dever de assumir esse papel. Temos que liderar a comunidade escolar na luta pela escola pública. Nós temos formação pra isso, nós temos formação técnica pra isso e temos que desempenhar esse papel dentro da escola. Nós temos o dever de fazer isso, né? Não dá pra gente se eximir dessa responsabilidade. Então eu acho que a luta pela escola pública de qualidade, pela qualidade na escola pública, são adultos de toda a comunidade escolar, mas quem tem que desempenhar o papel político de liderança nessa luta tem que ser o magistério. E lutar pela qualidade na escola pública é lutar pela qualidade do trabalho do professor. O professor tem que ser um cara que tem que ter um salário digno, tem que ter uma condição de trabalho digna, porque enquanto ele estiver sendo precarizado, a escola vai... É um dos fatores determinantes para a escola ser precária. Enquanto o professor tiver um contrato de trabalho precário, ter que trabalhar em três jornadas tripla, quádrupla, para sobreviver, não vai ter qualidade na escola, não vai ter qualidade na educação. Por “n” razões, que a gente já falou mais para trás. Mas é isso, eu acho que a gente tem que desempenhar esse papel. O papel político, não dentro da escola pública, a escola pública ela é uma escola do Estado. Então, para que a gente lide com o Estado, a gente tem que estar muito bem organizado. Então, é muito importante que o magistério tenha um sindicato forte, que é esse sindicato que vai negociar com o governo. O governo é a instância que administra o Estado, que é a máquina mais, a empresa mais poderosa dentro da unidade da federação é o governo do Estado de São Paulo, no caso do Estado de São Paulo. Então o sindicato tem que ser forte, a categoria tem que estar envolvida no sindicato, não envolvida somente se filiando, mas envolvida participando, fortalecendo o debate que é feito dentro do sindicato, participando das assembleias do sindicato e lutando, junto com a liderança do sindicato, construindo o sindicato, né? Construindo a luta sindical do magistério com o governo, né? Por direitos, pensando principalmente no quê? Na escola pública, na qualidade da escola pública. Então, eu acho que isso é um papel muito importante. O governo, né? Todo governo obedece a uma agenda política. Esse é o princípio do Estado, dos governos. Não digo do Estado, mas dos governos. Obedecer a uma agenda política. E essa agenda política está num partido político. Então a gente tem que ter bem claro as nossas posições políticas. O magistério tem que ter muito claro isso. Então qual que é a nossa posição política? Será que a gente é a favor de uma educação empresarial? Uma educação pública que funciona através de uma gestão empresarial? Será que isso é bom? Será que isso é ruim? Será que a gente tem que ser a favor dessa for-

mação baseado nas habilidades socioemocional? Ou será que a gente deve ser comprometido a uma educação baseada em uma formação histórico-crítica? Isso tem a ver com a agenda política que está em jogo aí. Então, o professor tem que ter consciência disso. Não tem que estar afiliado a um partido político X ou Y, a direita ou esquerda, mas ele tem que ter clareza no que ele está fazendo, e nas consequências, nas implicações que isso vai ter no trabalho dele, né? E eu acho que isso é muito difícil entender a escola, né? A maior parte dos nossos amigos hoje estão muito despolitizados, né? Eu já participei, eu sou sindicalista, um dos conselheiros do sindicato aqui da subsede de São Carlos, né? E eu vejo muito isso. Já tive brigas homéricas com professores que falam que a APEOESP, que é o Sindicato dos Professores, devia ser uma instituição parecida com o Conselho de Medicina, com a OAB. Eles trabalham como se o Conselho Federal Nacional Brasileiro de Medicina e a OAB fossem neutras, do ponto de vista político, eu falaria, pô, você tá viajando, né? Mas os caras... Essa é a visão que eles têm. Eles olham essa referência, eles têm como referência isso, né? o Conselho de Medicina e a OAB, e falar que eles são neutros, por isso que eles conseguem ter direito, por isso que o advogado é respeitado, tem um salário bom, o médico é respeitado, tem um salário bom, porque eles são neutros. Eles têm essa visão, eles acham que a APEOESP devia agir assim. Isso faz uma grande confusão. Primeiro, eles não conseguem perceber a linha política dessas instituições. E, segundo, que eles pensam que essas instituições são como se fossem sindicatos, não são, são coisas diferentes. É essa mistura. O magistério tem muito disso, são muitos profissionais, todos nós somos professores da mesma categoria, mas são muitas formações diferentes, e aí são formações que às vezes são totalmente incompatíveis uma com a outra, e aí fica impossível mesmo. De compreensão mesmo, de visão de mundo, é totalmente incompatível. Eu acho que talvez esse seja o principal desafio do magistério. A gente dar essa consciência política para o magistério público paulista. Consciência de classe mesmo, consciência de programa político. A que programa político a gente está comprometido? O que isso implica no nosso trabalho, na qualidade do nosso trabalho, no nosso aluno, nas relações que a gente estabelece dentro da escola. Acho que tudo isso tem que estar bem claro aí. Não é simples resolver isso. É um principal impasse da categoria. Não sei se respondi, né, São Paulo?

Entrevistador: Respondeu sim, aliás, agradeço muito. E, para finalizar a nossa entrevista, eu gostaria de saber O professor acha que faltou alguma pergunta a ser feita que você gostaria de responder, ou quer fazer algum encerramento? Fica à vontade.

Mano Brown: Não, não faltou nenhuma pergunta. Eu acho que você foi bem pontual, eu gostei muito das perguntas, foi muito bem elaborada. Eu gostaria muito, acho que é bem pouco o campo de atuação da academia dentro da escola. Mas, pelo menos, que haja a possibilidade de, talvez, influenciar mesmo, politicamente, os processos decisórios. Pelo menos ouvir, de alguma maneira, utilizar a pesquisa para poder infringir mesmo. Infringir não, influenciar, vamos dizer assim. As decisões políticas, principalmente no sentido da qualidade da educação. Acho que essa é a principal prioridade. Eu acho que precisar de fazer de tudo para que a educação tenha qualidade. E está muito difícil isso. Eu fico muito triste com isso. Às vezes eu saio da escola com uma sensação de derrota. Você vê ele fez de tudo, e os alunos desanimados, a sala de aula superlotada, e você tentando trabalhar. E é muito triste, é muito triste você ver que a escola, que a gente está desempenhando um papel, assim, bem aquém do que a gente deveria fazer. E não é nem porque a gente não quer, né? Mas que tudo leva a deixar a coisa bem ruim. Então, eu gostaria, eu acho que é meio que impossível, Mas eu gostaria que a academia, de alguma forma, denunciasse essa situação, né? No sentido de falar, olha, isso é muito importante para os alunos, né? Os alunos, nossos alunos, o que eles têm é isso, né? É escola pública, né, cara? E aí, às vezes, passa lá dez anos da vida deles, doze anos eles passam hoje dentro da escola, né? Às vezes, aprende a ler e depois o resto dos anos são só para... vamos dizer, para criar aquela mentalidade socioemocional, de dependência socioemocional de alguém. Eu fico triste quando eu vejo isso. Essa sugestão eu daria. A academia podia, de alguma maneira, contribuir para poder mudar essa realidade. Sei que a academia é uma instituição burguesa, é o serviço da burguesia, mas pelo menos ali é para a gente melhorar um pouco aí, pensando nas gerações futuras, no sentido humano mesmo da palavra, que é muito triste, a gente vê os adolescentes, gerações e gerações de adolescentes mal formadas, saindo da escola sem perspectivas nenhuma, de forma muito precária, muitos com muito potencial, que poderiam ser pessoas grandiosas, que mudasse o mundo, mudasse a comunidade dele, e às vezes ele vai sendo apagado, Já vi muito isso, aluno que vem, um monte de brilho nos olhos, aí chega no final do ensino médio e tá totalmente apagado, totalmente... É triste isso, né? Você vem à escola... É uma coisa assim, um apelo que eu faço, um pedido, né? Talvez a academia, de alguma maneira, puder fazer alguma coisa pra... para corrigir, pelo menos, um pouquinho desse quadro, eu acho que estaria muito feliz. E é isso. Parabenizar aí o trabalho de vocês.

Entrevista com a professora Elis Regina em 5/2/2024.

Entrevistador: Hoje é dia 5 de fevereiro de 2024. Nossa entrevista vai começar com algumas perguntas de identificação pessoal, depois faremos questões voltadas as suas condições de trabalho e terminaremos com perguntas sobre a sua realidade pedagógica. Então, gostaria que você falasse qual é o seu nome completo, a sua idade, a sua ocupação e com qual etnia e gênero você se identifica.

Elis Regina: Bom, meu nome é Elis Regina. Esse é meu nome de divorciada, mas eu ainda não tenho documentos novos. Então eu não sei o que você prefere colocar. De Melo Dressler é meu nome divorciada, mas como ainda não tá oficial, então é Maia no final. De Maíra de Melo Dressler, Maia. Mas se você puder optar, eu prefiro só até Dressler. Tá? Eu tenho 44 anos. Eu sou professora das séries iniciais do ensino fundamental e a minha etnia [meu gênero] é o gênero feminino, sou uma mulher cis e a minha etnia que eu me identifico é negra.

Entrevistador: Obrigado professora. Começando com perguntas um pouco mais gerais, eu gostaria que você comentasse o que consiste para você o trabalho pedagógico do professor e da professora.

Elis Regina: Putz grilo! É uma pergunta difícil. Já começa logo com os dois pés no peito! Poxa vida... O que significa ser professora, minha profissão? Eu acho que, a princípio, como eu trabalho com crianças, para além de ensinar conteúdos, que acho que é a linha que a gente segue ali, se eu for pensar em... em escalas assim, né? A linha central seria o ensinar conteúdos mesmo, né? Coisas básicas, né? Como ler, interpretar, fazer contas e etc. Mas pra além disso, como eu me sinto aí dentro da sala de aula e ensinando as crianças, eu percebo que eu sou... Levo muitos exemplos pra eles. Atuo como um exemplo, eu acho, né? E aí não só de postura, mas de ensinamentos pra vida mesmo. Eu, quer dizer, acho que quero acreditar, quero acreditar nisso, né? De que o que eu converso com eles, porque quando você for acompanhar minhas aulas, você vai ver que a minha aula não é entrar e dar aula, a minha aula é ter uma relação mesmo com eles. E eu acho que isso é a maior parte, na verdade, da minha profissão. Porque, no final, o ensinar acaba se tornando algo que vem junto com toda convivência que a gente tem. Então, pra mim, a minha profissão, pra além disso, é ensinar coisas da vida. E aí não é ensinar de maneira escolarizada. Apesar de a gente estar no ambiente da escola, é ensinar com o exemplo mesmo. Então, pra eles, eu converso com eles coisas de mim e coisas que eu acredito, por mais que a gente ainda corra riscos quando a gente fala das nossas cren-

ças, mesmo políticas. Ah, você fala de política com seus alunos de quinto ano? Falo. Falo de política, falo de gênero, falo de preferências sexuais, o que surge de assunto e que são muitos e muito variados, eu nunca deixo de conversar. Então, pra mim, é isso, é você ter essa conexão. A minha profissão, eu sinto assim, eu sinto que eu me conecto. Não todos os anos, tá? Tem ano que não tem conexão nenhuma porque não tem jeito, né? Cada turma é diferente, mas eu ainda assim eu tento, tento que haja essa conexão. Minha profissão é isso pra mim, é me conectar com eles, e aí quando a gente se conecta, aí vem o ensinamento, não só o escolarizado, não só português, matemática, história, geografia, é todo o resto. Às vezes eles vêm me pedir conselhos, dizer que em casa não tá legal, e aí eu tento trazer pra eles tudo que eu tenho de vivência, a minha experiência de vida, auxiliar que eles consigam passar pelas dificuldades que muitas vezes têm e que eles não conseguem ainda compreender, porque eles são muito novos, né? São criança, então, pra mim é isso.

Entrevistador: Obrigado professora. Gostaria que a professora comentasse agora qual é o papel fundamental da escola pública e se as redes que a professora trabalha, tanto na rede estadual quanto na municipal, estão atendendo esse papel próprio da escola pública.

Elis Regina: Aí depende, eu acho, da realidade em que está inserida a escola, se a gente pensar na escola, aquela escola específica física que eu trabalho. Então, por exemplo, eu trabalho em duas escolas que são muito diferentes entre si, apesar de serem duas escolas públicas. Trabalho na escola estadual, e aí essa escola estadual é uma escola central que recebe estudantes, de maneira geral, da cidade como um todo, não é de um bairro específico, por ela ser uma escola central as famílias que optam por colocar seus filhos, suas crianças nessa escola, tem um interesse maior na educação da sua criança. Diferente da escola onde eu trabalho, da prefeitura, que é uma escola de periferia, e que ali as famílias não têm muita opção pra onde ir. Aquela escola tem mais uma que é próxima e aí não tem muita opção. Muitas vezes não tem condição de mandar sua criança para uma escola mais distante. E aí a gente tem uma realidade muito diferente lá. Então a sua pergunta é qual é o papel da escola na vida dessas crianças. Se ela cumpre o seu papel. Eu entendo que na prefeitura, que é a escola onde eu trabalho, é uma escola periférica, a escola pouco cumpre do seu papel. Por quê? Porque o papel, para além de acolher, porque na periferia, o que eu enxergo ali é que essa escola acolhe muito os alunos, no que se refere às suas necessidades mais básicas, como alimentação, por exemplo. Tem muitas famílias que as crianças se alimentam só na escola. Então, isso eu acredito que seja cumprir o papel um dos, né? Porém, como nós temos uma condição ali, geral, que é muito

difícil de socioeconômica, e aí a gente se depara com problemas muito graves, né? das famílias e das crianças. Então a segunda condição, o segundo papel da escola seria o de ensino escolarizado, porque por mais que a gente tente se conectar com as crianças de todas as maneiras, a escola, como eu disse no começo, a sua linha principal é de ensinar. E aí esse ensinamento a gente falha. Mas falha por quê? Porque nós temos uma condição em que a gente precisa se preocupar com tantas outras coisas que a hora de ensinar, o ensinar, a aprendizagem escolarizada, aquela coisa mais formal, acaba ficando em segundo plano porque a gente tem um monte de coisa para se preocupar. Como? A criança vai pra escola descalça ou vai com um chinelo que a metade do pé dela tá pra fora, porque tá pequeno e a família não tem como comprar. Então a gente olha aquela criança e a gente não vai se preocupar se ela sabe ler e interpretar, a gente vai se preocupar que ela não tá calçando um sapato decente pra ir pra escola. Ou vai pra escola na chuva porque aquele dia ela não vai ficar sem se alimentar e ela vai na chuva e ela fica molhada a manhã toda. Então a gente se preocupa, porque ela não tem algo pra vestir. Acho que daí, nessa situação, a escola não consegue cumprir o seu papel. Diferente da outra escola onde eu trabalho, que é uma escola central, onde as famílias têm um pouco mais de condição. Não tô dizendo que as crianças, que as famílias ali são de classe média, não. Tem crianças que passam por dificuldades, mas que a família tem uma estrutura melhor e que conseguem suprir o mínimo. E aí, quando esse mínimo é suprido dentro de casa, na escola fica muito mais fácil. Aí eu acredito que a escola cumpra com o seu papel completo, que é o de ensinar, o de ter a conexão, o de as crianças socializarem, se integrarem entre si e com os professores, e de aprenderem, porque daí ali o aprendizado, eu consigo enxergar o aprendizado acontecendo ali, diferente da outra. Então, eu acho que depende. Depende da situação e do contexto em que a escola está inserida. Se for um contexto muito complicado, muito difícil, eu acho que ela tem muito mais dificuldade de cumprir o seu papel.

Entrevistador: Obrigado professora. Avançando para além dessa análise mais geral, vou fazer perguntas mais próximas às suas condições de trabalho. Então, você considera que a sua jornada de trabalho é condizente com a carga de trabalho que você realiza de fato?

Elis Regina: Não. Você quer que eu discorra?

Entrevistador: Sim, por favor.

Elis Regina: Eu trabalho 65 horas por semana. Eu tenho uma jornada de 32 e uma jornada de 33 horas. E pra além disso, eu tenho trabalho todo que uma jornada, a profissão de professora exige, que é uma carga mental, né? Então, já faz, por exemplo, eu ainda tô de fé-

rias no estado, mas eu já fiz o planejamento da minha primeira semana. Então, quer dizer, tudo isso eu fiz fora da escola, fora do meu horário de trabalho. Por quê? Porque eu sei que o tempo que eu vou estar lá dentro da escola não vai ser suficiente. Então, eu já tô pensando, na verdade, eu já tô pensando, já faz bastante tempo, no que que eu posso fazer com a turma quando nós voltarmos. E daí, num dia que eu tava um pouco mais tranquila em casa, ao invés de ficar tranquila, eu sentei no computador e comecei a pesquisar atividades, a pensar em formas de fazer, e fiz um planejamento, e eu sei que esse planejamento não tá completo ainda, mas eu já comecei. E já tem uma coisa já estruturada, e isso me deixa mais confortável pra começar. Então, a carga de trabalho é muito maior do que as horas de que tá lá no meu holerite. No meu holerite eu tenho 33 em uma, 32 em outra. Só que toda carga mental que isso me acarreta é muito maior do que 32 e 33. Principalmente quando eu tenho turmas que são muito vulneráveis, como a escola que eu trabalho na prefeitura, que é uma escola que se encontra num bairro mais vulnerável. Então, daí a carga é maior ainda, porque daí a gente precisa pensar em estratégias de chegar nesses estudantes que, pra eles, o sentar e o prestar atenção ou fazer uma tarefa é secundário, porque eles estão mais preocupados com a sobrevivência. Então, aí exige uma carga mental maior.

Entrevistador: Obrigado professora. Continuando nessa mesma linha, você considera que a remuneração que você recebe pelo seu trabalho faz jus às atividades que você desempenha?

Elis Regina: Eu considero assim. Teve um dia que eu tive até uma discussão com uma pessoa. Por quê? Porque essa pessoa disse pra mim assim: “ah, mas o salário que a gente recebe não é ruim!”. E realmente, o salário que a gente recebe não é ruim. Tá bom aqui? Tá. O salário que a gente recebe não é ruim se a gente for comparar com o resto do país. Vamos pensar assim. As pessoas de nível médio que trabalham recebem o seu salário se a gente for comparar com o salário de professor não é ruim. Porém eu sou uma pessoa que tenho formação superior que tenho pós-graduação. Então quando a gente vai comparar a minha remuneração que tenho anos de estudo com outro que tem anos de estudo, por exemplo, um médico ou um advogado, aí a gente vê que eu recebo muito menos. Então, eu acho que é aquém. E o que é justo é justo, né? Se a gente for pensar em termos de formação acadêmica, professores deveriam ter um salário equiparado e a gente sabe que não é o que acontece. Então, eu considero que é pouco. Um pouco também pela responsabilidade que a gente tem, porque eu sou uma professora de ensino fundamental, então eu tenho responsabilidade de formar a base para que esse estudante

consiga ir acumulando conhecimento em cima dessa base, que essa base seja sólida, para que o conhecimento que seja construído em cima também seja sólido, então é muita responsabilidade. E aí, quando eu olho o que eu recebo e o quanto eu tenho que trabalhar pra poder sobreviver dentro de um padrão que eu acho que é confortável, é pouco. É bem pouco, na verdade.

Entrevistador: Obrigado professora. Pensando na resposta que a professora já apresentou durante a entrevista, a professora disse que ministra 65 aulas, trabalhando em duas redes de ensino, então há um acúmulo de aulas. Por que a professora tem esse acúmulo de aulas?

Elis Regina: É, justamente o que eu disse na resposta anterior. É sobrevivência. É pra ter um salário no final, juntando os dois, melhor e ter uma condição de vida melhor. Não é porque eu amo trabalhar 65 horas por semana, é porque eu preciso de dois salários.

Entrevistador: Eu reforcei a pergunta justamente para que a professora mostre essa realidade que não é de poucos professores, e a nossa pesquisa vem observando isso. Então, obrigado novamente. Eu vou começar agora um bloco de perguntas que é um pouco mais delicado. Então, se a professora não sentir a vontade, e não quiser responder as perguntas, é um direito que a professora tem. A primeira delas diz respeito ao fato de se você já presenciou ou foi vítima de alguma situação de assédio moral ou violência dentro do ambiente escolar. E se você sentir a vontade para responder essa pergunta, poderia descrever como tal situação aconteceu?

Elis Regina: Já. Já fui vítima. Eu não sei se eu já presenciei assédio moral, porque eu sei que o assédio moral, ele precisa ser um ato contínuo pra que seja caracterizado assédio moral. Eu já vi desrespeito por parte de superiores ou até mesmo de entre colegas, né? Já presenciei. Agora, assédio moral, eu já passei. Apesar de, na época em que eu passei, eu não entendi que aquilo era um assédio moral. Se eu tivesse entendido, eu teria tomado providências, né? Na verdade, já em duas oportunidades isso aconteceu comigo, que eu tenho, assim, muito claro que foi. Foi engraçado, uma situação na rede estadual e uma situação na rede municipal. Na rede estadual, eu era professora e eu sofri assédio moral da direção da escola, porque a direção chegou a conclusão de que eu não seria capaz de dar conta da turma, era uma turma difícil, uma turma muito agitada, era um quinto ano, né, que a escola toda recebe bônus de acordo com o resultado, né, o desempenho dessa turma, né, dos quintos anos, e aí a direção chegou à conclusão de que eu não daria conta e começou a me assediar, e me assediava muito, de eu pôr o pé na escola todo dia, eu punha o pé na escola e eles me chamavam na direção. Todo dia me chamava pra falar alguma coisa, alguma coisa que tava errada na sala, alguma coisa

que não tava dando certo, ao ponto de me ameaçar cessar a minha designação. Nessa época eu era artigo 22, então o meu cargo não estava em São Carlos, tava acho que na diretoria de Sumaré, se eu não me engano. E aí ela me chamava e falava que ia cessar a minha designação. Porque os pais fizeram uma comissão, uma comissão de pais e foram lá dizer que eu não ensinava nada e que os alunos estavam regredindo. Isso foi um dos pontos, um dos eventos que eu passei durante esse ano nessa escola. E foi muito difícil. Nesse ano foi o primeiro ano que eu dobrei período, foi o primeiro ano que eu dobrei estado e prefeitura. Então, eu tava extremamente cansada, desgastada, e essa direção fazia isso comigo. Então, eu tinha pânico de ir pra escola, eu tinha dor de estômago, eu tinha crise de gastrite. Foi, na verdade, foi nesse ano que eu desenvolvi a minha gastrite nervosa. Porque eu odiava, com todas as letras, ir trabalhar. E eu sei, eu gosto da minha profissão. Apesar de ser muito cansativa, eu gosto. Mas esse ano eu detestava. Porque eu sabia que eu ia chegar lá e eu ia ouvir alguma coisa, ou ia me chamar na direção, ou ia me ameaçar. Ela só parou quando ela veio falar que a comissão de pais tinha ido na escola reclamar de mim. Eu falei assim, ah, tudo bem. Chama essa comissão, a gente faz uma reunião e eu explico pra eles como é que é meu trabalho e eles vão entender que não existe regressão de aprendizagem. Se a criança realmente aprendeu, ela não regride. E aí, a partir disso, acho que ela percebeu que eu também não era nenhuma tonta e melhorou. Mas... Nunca mais foi a mesma coisa, né? Porque a gente fica desconfortável de trabalhar num lugar em que você sabe que a pessoa desconfia do seu trabalho. E essa comissão de pais não existia. Então, foi uma ameaça mesmo, né? Pra me deixar acuada. Essa foi a situação no estado. Na prefeitura, eu não estava em sala de aula, eu estava na coordenação e eu sofri assédio da direção. Era uma direção muito difícil, que exigia coisas que não faziam parte do pedagógico, imagina, era a coordenação pedagógica. Mas ela queria que eu andasse pelos corredores olhando se tinha criança fora da sala e etc. Uma série de coisas. E como eu não tinha esse costume, porque eu já tinha sido coordenadora em outra escola no ano anterior e tinha sido muito tranquilo, eu seguia a mesma linha de trabalho que eu tinha tido na outra escola. Então, ela falava que eu não dava conta do trabalho e isso ela reiterou muitas vezes, até chegar ao ponto de eu achar que realmente eu não dava conta daquele trabalho, de que eu não era capaz, de que eu não conseguia fazer. Até um dia que eu cheguei na sala da coordenação, ela tinha tirado a minha máquina de xerox. Uma das coisas que eu fazia muito quando eu estava na coordenação era ajudar os professores a pensarem em atividades, em coisas diferenciadas para fazer, e eu fazia a xerox para elas. E ela tirou. Sem me avisar. Eu cheguei na sala e não tava mais.

Nesse dia eu tive uma crise de pânico e aí eu peguei meu carro e fui embora sem avisar. Ela me ligava do meio do caminho, eu tava no meio do caminho pra casa e ela me ligava querendo saber porque que eu tinha ido embora. E eu não atendi mais e a partir daí eu nunca mais fui coordenadora, porque pra sofrer desse jeito eu prefiro ficar dentro da minha sala de aula. Mas eu sim, passei por momentos de assédio moral e que eu não consegui identificar enquanto eu tava passando por isso. É difícil a gente identificar. A gente identifica depois. Quando passa aí que você para pra pensar, relembrar, e você pensa: “Putz! Aquilo era um assédio moral!”. E que se eu tivesse documentado, eu poderia ter processado. Mas quando a gente tá vivenciando, é difícil.

Entrevistador: Obrigado professora. Eu sei que é difícil rememorar e relatar esses eventos, mas a gente sabe que a professora não tá sozinha, que muitos de nós sofremos assédio, e é importante ter consciência de que não é nossa culpa, que isso é um processo criminoso e que nós podemos, e não está sozinhos, para resistir contra esses processos. Eu acho que a professora já comentou um pouco, mas eu vou reiterar essa pergunta para fechar esse nosso bloco mais delicado da pesquisa: a professora já sentiu medo, ansiedade, pressão no ambiente de trabalho e se isso já desencadeou alguma enfermidade emocional ou se potencializou alguma outra enfermidade que a professora já passou em decorrência do trabalho docente?

Elis Regina: É, então, nessas duas situações, a gastrite é algo que eu desenvolvi e foi justamente nesse ano em que eu tinha uma direção e uma coordenação muito abusiva, né? E a ansiedade, com certeza, em decorrência do trabalho, por quê? Eu acho, e aí é uma opinião muito particular minha. Quando a gente se sente muito responsável ou tem dimensão da responsabilidade que a gente tem quando a gente vai ensinar crianças, adolescentes, a gente se cobra muito. Eu me cobro muito. Eu sou muito... imagina aquele episódio que eu falei pra você na pergunta anterior, de que eu saí da escola sem avisar, eu não faço isso. Mas eu cheguei num ponto tão ruim de sustentar que eu saí sem falar nada. E aí isso faz parte da cobrança, porque apesar de eu ter feito isso, sabendo que eu tava num momento de muita fragilidade, ainda assim eu fui pelo caminho pensando assim, eu não devia ter feito, eu não devia ter feito. Então tudo isso gera ansiedade, gera crise, gera tristeza, gera uma ojeriza do lugar onde você trabalha, você não quer ir voltar e aí você é obrigado a voltar porque você precisa sobreviver e daí vira um ciclo.

Entrevistador: Obrigado professora. Agora vou fazer perguntas mais voltadas a sua realidade pedagógica. Quais são os recursos didáticos que a professora utiliza na sua prática pedagógica, pensando por recursos didáticos televisão, filmes, lousa, giz, músicas, etc.?

Elis Regina: Eu uso tudo que está ao meu alcance. Então, lousa é o básico, mas no final das contas eu uso a lousa por muito pouco. Mas televisão, Principalmente a televisão, que é o mais fácil de manusear. E computadores, netbooks, notebooks, tablets, que os alunos têm muito acesso. Isso no Estado, né? No Estado a gente tem bastante acesso a isso. Então, eu uso diariamente, praticamente. E eu gosto de pesquisar vídeos, música, dependendo do assunto. Trago músicas pra eles que sejam, por exemplo, ano passado, os alunos falaram que não sabiam o que era samba. Mas eles sabiam o que era, mas eles não ligavam a palavra à música. Então eu falei, vamos ouvir samba. Coloquei samba na sala. Não importa se vai atrasar o planejamento, vai atrasar. Mas eles estão precisando saber o que é samba agora. E aí eu não tenho problema de fazer isso. Então eu uso tudo que eu tenho à disposição, ao alcance. Para além dos materiais didáticos tradicionais, eu tento usar tudo que vai enriquecer e vai somar e vai compor, eu uso. Eu não tenho problema com isso. Já na prefeitura, já é um problema porque a gente não tem acesso, mal tem acesso à internet. A estrutura da prefeitura é muito ruim. Então, por mais que eu tenha o hábito dessa prática, Na prefeitura eu tenho que me ater muito ao giz. Giz não, porque lá é quadro branco, mas é o quadro, né? Porque nós não temos acesso às mídias, às tecnologias, não tem. Pelo menos a escola onde eu trabalho, não tem.

Entrevistador: Obrigado professora. Qual que é o embasamento teórico e filosófico do seu trabalho pedagógico? Ou os, né?

Elis Regina: É, então, eu não tenho algo muito concreto, assim, ah, eu uso isso e só isso. Eu, na verdade, o que eu procuro fazer é entender qual que é a necessidade da turma, né? Então, eu busco suprir o que eles têm de necessidade. Se a necessidade deles for uma metodologia tradicional, onde eles aprendem melhor, eles se interessam mais com um ponto discorrido e questões no caderno, é isso que eu vou fazer, apesar de não ser o que eu gosto de fazer. Agora, se eu entendo que é uma turma que já traz uma bagagem maior e que consegue trocar ideia e que consegue, por si só, sentar e fazer uma atividade, tem autonomia de leitura, de interpretação, aí eu já parto com uma coisa um pouco mais livre, mais solta, que é aquilo que você não gosta, que é o socioconstrutivismo. Porque eu acho que funciona quando a turma tem essa autonomia. Eu entendo que não dá pra gente usar, aí, nossa, eu sou socioconstrutivista e eu vou fazer isso sempre, porque não... tem turma que não dá. Na prefeitura mesmo, são

turmas que sempre tem mais defasagem, são crianças que têm muita dificuldade. Dificilmente eu consigo fazer com eles uma coisa mais autônoma, mais livre, onde eles vão conseguir sozinhos trocarem ideias entre si, por exemplo, e chegar num consenso, numa resposta, não dá. Na prefeitura é algo mais tradicional. Então, na prefeitura, eu me embaso, eu me apoio muito em material didático, eu me apoio muito em ir pra lousa e explicar detalhadamente. Já no Estado, que são turmas que vêm um pouco mais estruturadas, eu já consigo que seja mais livre, com mais conversa, com mais troca de ideia, com mais liberdade pra que eles reflitam e me perguntem e façam pergunta. Tanto é que uma das regras que a gente tem é não vai embora com dúvida. Não vai embora com dúvida e não interessa qual que é a sua dúvida, pergunta. Se você não quer perguntar em voz alta, levantar a mão e perguntar, levanta e vem conversar no privado comigo, que eu não vou ter problema de responder, e eu vou responder quantas vezes for preciso, vou explicar quantas vezes for preciso. E isso estimula que eles também, além de não ter vergonha de não saber, porque eu falo pra eles, falo que aprendizagem vem do erro. Se eu não errar, eu nunca vou saber o que eu não sei. E a professora também, nunca vai saber. Então, aí que eu falo pra eles, assim, não adianta você vai fazer uma prova ou você colar do colega. Você vai colar do colega, eu vou achar que você sabe, só que você não sabe, e daí você vai perder a chance de aprender. Eu preciso saber o que você não sabe. É difícil pra eles, mas com o tempo eles vão. Mas isso com turmas que têm maior maturidade, que têm uma base melhor, porque eu perco sempre o final do ciclo. As turmas que são, que têm mais dificuldade, aí tem que ser mais tradicional, aquela coisa mais... delimitada mesmo. Vamos fazer isso hoje, né? Hoje nós vamos trabalhar, sei lá, multiplicação. Então, eu vou explicar o conceito, vou pra lousa, aquela bem tradicional mesmo, fazer exercício, vai corrigir, vou pra lousa de novo, vou olhar caderno por caderno. Isso é necessário quando a estrutura da aprendizagem não é sólida. Quando a estrutura é mais sólida, aí é mais livre, é mais gostoso.

Entrevistador: Obrigado professora. E pensando agora nas escolas que você trabalha, quais são os principais materiais didáticos que os professores e as professoras utilizam?

Elis Regina: Tá falando de mim ou de todo mundo?

Entrevistador: No geral, na escola.

Elis Regina: Livro.

Entrevistador: Livro didático?

Elis Regina: Livro. Livro é o básico. Tanto pra uma quanto pra outra. Tanto pra da periferia, onde os estudantes necessitam de mais apoio, quanto pra a central, onde os estudantes chegam mais preparados, mas o livro é o principal recurso.

Entrevistador: Obrigado professora. Você considera que no seu trabalho pedagógico, ou no trabalho pedagógico geral da escola, tem aumentado ou diminuído as funções burocráticas administrativas dos professores?

Elis Regina: Você entende burocrático como o quê, por exemplo?

Entrevistador: Pensando em serviços, em atividades que transcendem a sala de aula, como, por exemplo, cuidar de entrada e saída de aluno, preenchimento de papéis, preenchimento de cadernetas, enfim, outras atividades que não estão diretamente ligadas com a sua atividade dentro da sala de aula?

Elis Regina: Eu não vejo aumento nisso. Eu vejo... o que eu sinto é que o controle tá maior em relação a isso. Pelo menos pra nós, assim, do ensino fundamental. Eu continuo fazendo as mesmas coisas que eu sempre fiz. Diário de Classe, que agora não é mais no papel, é online. Pra nós do ensino fundamental, eu falo, né? Eu tenho opiniões muito diferentes das minhas colegas, né? Eu detesto o diário digital. Pro Fundamental não funciona aquilo. Ele foi pensado pro ciclo 2 do Ensino Médio. Fundamental, ele é uma porcaria. Mas as professoras gostam, porque é direto no computador, não precisa escrever. Eu não gosto. Então, mas é isso. É diário, ata de conselho, que a gente sempre fez. Na verdade, teve até uma diminuição, porque como tá tudo online, a gente faz uma vez só. Antes, eu fazia duas ou três atas. Por exemplo, fechamento de bimestre. Então eu tinha que fazer a ata pedagógica, a ata de nota. Ah, mas aí tinha que pegar aquela papeleta do... Não sei se você é da época da papeleta do diário. E tinha que fazer a papeleta pra entregar. Mas se você errasse a papeleta, não podia ter rasuras, tinha que fazer outra. Então, quer dizer, era mais difícil. Agora, eu acho que é mais fácil porque tá tudo online. Se você erra, você só apaga e refaz. Né? Então, em algumas coisas melhoraram. E em volume de coisa, talvez tenha um... Talvez não. Houve um aumento em relação aos alunos portadores de necessidades especiais, né? Então, por exemplo, na sala tem um aluno autista. Então, pra esse aluno eu vou ter que fazer um documento específico, o que eu sinto muita dificuldade porque eu não tenho habilitação pra isso. Isso aumentou. No resto, permanece a mesma coisa.

Entrevistador: Obrigado professor. Pensando na questão da simplificação do trabalho, levando em conta uma necessidade crescente, que já apareceu na fala da professora, de se

atingir índices e metas de aprendizagem que são calculados através de avaliações externas, como Saresp e agora Prova Paulista. A professora percebe que tem uma tendência de simplificação desse trabalho pedagógico do(a) professor(a), direcionando-o a satisfazer essas índices, procurando treinar pra essas avaliações?

Elis Regina: Completamente. Completamente. A cobrança hoje em dia pelo resultado é muito maior. Tanto é que nós temos avaliações externas o ano todo. Nós não temos mais só no final do ano, pelo menos no fundamental. É assim, não sei como é que tá nos outros. Mas antes a gente tinha o SARESP, pensando no estado, a prefeitura também fazia SARESP. No estado a gente tinha o SARESP só, então era só no final do ano. Hoje a gente tem avaliações bimestrais, que antes era chamada avaliação em processo, agora mudou a Prova Paulista, e aí é bimestre. E é uma avaliação externa, que os estudantes fazem no notebook, é online, E aí vem o resultado. Aí, quando vem o resultado, eles fazem a comparação entre turnos, vê quem foi melhor, o que é aquela que não foi tão bem, errou, e faz a gente trabalhar em cima disso. Então, é muito voltado para resultado. Na verdade, se pudesse, eu acho que não pode, mas se pudesse, acho que era 100% do tempo pensando nisso, em resultado das avaliações.

Entrevistador: Obrigado professora. Caminhando para o final da nossa entrevista, existem ideias e filosofias como a busca da eficiência, da rapidez, o alcance de metas que a gente já comentou, a minimização de conflitos entre alunos e professores, controle de qualidade das aulas, entre outros termos que são considerados jargões nas empresas privadas como formas de metodologia de organização do trabalho. Pensando nesses jargões, nessas ideias, você acha que eles têm feito parte do trabalho docente nas escolas públicas?

Elis Regina: Eu acho que faz parte muito não do trabalho docente, eu acho que faz parte do trabalho da gestão, isso daí tudo. Porque é assim, é planilha de horário que a coordenação vai entrar na sala, é aviso dizendo que agora a direção pode entrar na sala pra assistir sua aula, né, pra te avaliar. Eles não falam que é pra avaliar, mas a gente sabe que é pra avaliar, né? Então, existe. Há um tempo atrás, eu não sei se ainda existe isso daí, mas eu tinha o método de melhoria de resultado, né, que a gente fazia. Em suma, era pra você descobrir quem que era o culpado pra não ter tido o resultado que esperavam, entendeu? E, no geral, caía nas costas do professor. Olha, o professor que não fazia uma aula interessante, daí o aluno falta, porque assim... Qual que é o problema? Ah, o problema é o excesso de falta. Ah, por que que o aluno tem... Por que que o estudante tem excesso de falta? Ah, porque o professor dá uma aula muito chata. Quer dizer, sempre acaba caindo nas costas do professor. Então, eu

entendo que essa coisa empresarial que tá se infiltrando na educação tem acontecido, mas tem sido muito de responsabilidade, e daí não tô falando que a direção ou a coordenação que inclui isso no nosso dia a dia. Tem vindo de cima, da Seduc, e aí elas têm que colocar em prática, porque elas são funcionárias iguais. Na verdade, eu até, é assim, sinto que é uma dificuldade do trabalho delas, porque eu sinto que elas não são, pelo menos na escola onde eu trabalho, não ficam confortáveis em fazer isso, mas elas são obrigadas a fazer, entende? Então, a gente acaba brigando entre si, né? Porque o professor não é obrigado a aceitar aquela pessoa dentro da sua sala assistindo aula, mas aquela pessoa que precisa entrar dentro da sua sala porque faz parte da função dela ali e o superior dela tá exigindo que ela faça. Então a gente acaba brigando dentro da escola, fica um clima ruim. Na minha sala nunca ninguém entrou, não porque eu falei que não, é porque eles não querem entrar na minha sala, não sei porquê. Tem algum probleminha ali. Mas eu... existe, mas não acho que é função do professor, é função da gestão e da coordenação fazer isso. Deixar... aplicar o método de melhoria, avaliação da aula do professor, saber se ele... eu vi uma vez uma planilha de uma coordenadora que tem tudo isso, né? Clareza, se o professor usa lousa, qual é o sentido? Pra que ela precisa saber disso? É pra avaliar, mas não é ela exatamente que quer avaliar. No final tá todo mundo no mesmo barco.

Entrevistador: Obrigado professora. Então, para finalizar esse bloco, eu gostaria que a professora comentasse se a professora acredita que tem ou não autonomia dentro do trabalho pedagógico, visto essa discussão que a gente fez agora?

Elis Regina: Eu acredito que eu, Elis Regina, tenho autonomia. Por quê? Porque eu conquistei isso dentro da escola. Eu já tô na mesma escola há muito tempo, tanto na prefeitura quanto no estado, e eu não tenho intervenção de direção, de coordenação, é o que eu falei na resposta anterior, ninguém nunca entrou na minha sala. Então, eu sinto que eu tenho autonomia. Se eu não quiser fazer ou aplicar alguma coisa, ou se eu quiser aplicar de maneira diferente, ou se eu quiser trazer algo que seja diferenciado, eu consigo fazer isso. Mas eu acredito que eu consigo, porque eu conquistei esse espaço. Eu acredito que as professoras mais novas, ou até mesmo as professoras que são mais antigas, que têm mais experiência, mas que não conseguem se impor, não têm. Por quê? Porque é exigido delas, de todas nós, mas é que eu sou chata e eu não entrego, entendeu? Mas é exigido o semanário, “Ah, então você tem que fazer o semanário, você tem que me mandar o semanário toda semana, que é o nosso planejamento semanal!”. Eu faço o meu semanário, eu faço o meu planejamento, mas eu não mando. Se a coordenadora quiser saber do meu planejamento, ela vai na minha sala, vai sentar comi-

go, vai olhar e vai me perguntar se ela tiver dúvida. Se ela não for, ela não vai saber. E eu faço isso com muita propriedade, sem nenhum problema. Apesar dela, às vezes, me cobrar. Às vezes, ela me manda: “Ah, você não vai mandar o semanário?”. Vou, mas não mando. Se ela quiser, ela vai ter que ir lá ver comigo. Porque faz parte do meu trabalho, é a minha liberdade de cátedra e ninguém vai me falar que eu não posso fazer isso. Eu posso fazer. Por quê? Porque eu estou trabalhando, eu continuo trabalhando, eu só não mando o negócio pra ela e eu não vou mandar se ela não for na minha sala. E ela nunca vai na minha sala, então ela nunca fica sabendo o que eu faço. Então, na minha visão, eu tenho essa autonomia. apesar de utilizar os materiais que vêm da Seduc, eu utilizo todos. Não de cabo a rabo. Então, é aí que eu acho que entra a minha autonomia. Eu utilizo aquilo que eu acho que é válido, que vai ser proveitoso. Aquilo que eu não acho, eu pulo, ignoro e entrego pro aluno levar embora de volta pra casa tudo em branco. E se alguém vier me perguntar, é isso. Por exemplo, a gente faz, nós do Fundamental [I], nós temos duas disciplinas que acho que é parecida com a eletiva que vocês têm no Fundamental 2 e no Médio, são eletivas, não sei o quê. A gente tem uma coisa parecida, só que é obrigatório o professor de sala aplicar, que é tecnologia e inovação, e não é projeto de vida, é convivência, projeto de convivência. eu não aplico nenhum dos dois. E a nossa carga horária aumentou, tem dois anos, ela aumentou, a gente tem vinte minutos a mais por dia de aula, que foi pra incluir essas duas coisas e mais um inglês que é professor da área específica, da área que aplica. Mas a gente, pra aplicar o projeto de vida e o tecnologia e inovação, eu não faço. E quando a gente vai começar o ano, a turma é nova, porque todas as outras professoras aplicam, fazem todos os projetos, eu não faço. Daí, quando vai começar, eu entro com a turma, converso com a turma e falo assim, olha, sabe aquele projeto de convivência? Sei. Sabe aquele tecnologia inovação? Eu não faço, viu, gente? Não vou fazer. Acho uma perda de tempo e falo pra eles que eu acho que é uma perda de tempo, porque a gente tem coisa muito mais importante pra fazer na sala do que ficar fazendo robzinho, porque o tecnologia inovação é fazer robô. O de convivência, algumas coisas eu até acho interessante, algumas coisas eu pego, aplico com eles pra eles refletirem um pouco sobre convivência entre eles mesmo. Mas tecnologia e inovação é uma idiotice de se jogar no lixo. E aí eu não faço. Então eu considero que eu tenho autonomia nesse sentido. Porque ninguém nunca foi falar assim, você tem que fazer. Se você não fizer, você vai sofrer alguma sanção. Até o momento eu não tive. Esse é um dos exemplos, mas eu faço assim com tudo que chega pra mim. Que é falado assim, você tem que fazer, eu olho, penso, vejo se vale a pena, se vai ser bom pra minha turma

ou não. Se for bom, ok, vou fazer. Se não for bom, se eu achar que não vou fazer, e não faço. E ponto. As professoras têm mania de ficar indo perguntar. Ai, mas você perguntou pra direção se pode? Eu falei, não, não perguntei. Eu simplesmente vou fazer o que eu acho que eu tenho que fazer. Eu tenho muitos anos de experiência. Eu não tenho por que ficar perguntando. Tenho mais experiência, inclusive, que as coordenadoras. Então, eu não tenho por que ficar perguntando. Se você perguntar, ela vai falar o que você tem que fazer. Então, não pergunte. Simplesmente faz o que você tem que fazer. Aí, é isso. Então, eu considero que eu tenho. Mas eu não considero que todos têm.

Entrevistador: Obrigado professora. Faltou fazer essa pergunta antes, então eu vou trazer ela agora, porque a discussão suscitou. O regime de trabalho da professora é um regime de trabalho efetivo ou temporário?

Elis Regina: Efetivo.

Entrevistador: E a professora considera que esse regime de efetividade, de trabalho efetivo, ele fortalece essa sua autonomia? Se a professora fosse professora temporária, talvez tivesse alguma dificuldade com relação a autonomia no trabalho docente?

Elis Regina: Com certeza. Com certeza absoluta. Se eu fosse temporária, não é talvez. Quando você é temporário, você segue exatamente aquilo que quem está no posto de comando dentro da escola fala pra você fazer, porque você é temporário. Né? Apesar de ter muitas efetivas que fazem igualzinho, seguem exatamente aquilo que é falado para fazer. Eu não sou assim, mas com certeza a minha posição de efetiva dentro da escola me dá esse conforto de ter a liberdade de aplicar ou não algo que eu acho que vale a pena ou não.

Entrevistador: Obrigado professora. Para finalizar vamos efetuar um salto dessas questões relacionadas à a prática pedagógica para a questão política. Para a professora, além do papel pedagógico a docência tem uma função política?

Elis Regina: Bom, eu acho que a gente faz política o tempo todo, e eu costumo conversar isso com os meus alunos, mesmo eles sendo crianças ainda. Então, eu falo pra eles, falo assim, nós somos seres políticos, a gente faz política. Mesmo quando a gente conversa com o coleguinha, é que eu quero ficar na frente, na fila. Isso já faz parte. Então, eu trago isso pra eles. Então, assim, o professor tem um papel político dentro da nossa aula? Obviamente tem. E aí eu posso fazer isso sendo explícita e falando com eles sobre política, e eu costumo fazer isso, trazendo, por exemplo, notícia de jornal, falando do contexto político, da conjuntura política. Eu não uso esses termos com eles, mas eu trago pra eles e eu converso com eles, e peço

pra eles assistirem o jornal, porque eu acho que é importantíssimo, desde já, eles entenderem que eles não são alheios a tudo isso. E entender que política não é só eu olhar e criticar o vereador ou o governador, é você participar, é você ser atuante. E aí eu tento trazer isso pra eles, dando o meu exemplo, que foi aquilo que eu falei no começo. Eu trago a minha vivência pra eles. Então, muitas vezes eu falo pra eles assim, gente, eu vou faltar amanhã. Ah, por que professora? Porque eu vou pra São Paulo, pra assembleia dos professores e eu falo. Converso com eles sobre isso, pra eles entenderem que ela permeia. Então, nós somos seres políticos e o papel do professor também é o papel político dentro da sala de aula. E eu sempre tento, é claro que eles entendem que a minha vertente é a esquerda, porque não tem como, mas eu não... Não é a doutrina. Não é a doutrina. É só eles entenderem que eu tenho essa opinião, e que o outro pode ter uma opinião diferente e que não deixa de ser uma postura política também. Então, eu sempre tento fazer isso, mas sempre deixando claro que a minha posição é essa. Então, até o momento eu não tive nenhum problema com isso, até o momento. Vamos ver como é que vai ser depois. E aí, a importância do professor ser afiliado, essas coisas, é isso?

Entrevistador: É, se a professora considera importante ou o professor fazer parte de um sindicato, ter uma filiação política ou participar de movimentos sociais?

Elis Regina: Eu acho... Bom, eu sou suspeita pra falar, né? Eu sou filiada desde que eu entrei pro Estado, eu me filiei ao sindicato, então acho importantíssimo. Acho que se eu tivesse mais consciência política, quando eu sofri todos aqueles assédios que eu falei durante a entrevista, eu não precisaria ter sofrido tanto. Apesar de ser filiada, eu ainda passei por isso e sofri. E não busquei o apoio que eu poderia ter tido do sindicato, deveria ter buscado, mas também acho que é uma questão de experiência. Então, é muito importante, eu me sinto fortalecida e eu percebo que eu sou uma figura de referência dentro da escola, porque todo mundo sabe que eu sou da APEOESP, a diretora sabe que eu sou da APEOESP, a GOE, a gerente de organização escolar, sabe que eu sou da APEOESP. Então, quando tem alguma coisa, ela vem falar comigo. A diretora vem falar comigo, a coordenadora vem falar comigo, as professoras vêm falar comigo. Então, eu me sinto fortalecida e eu sinto que eu sou um ponto, além de ser uma referência, eu sou um ponto de apoio. Quando alguém precisa, vem procurar. Então, eu entendo que elas sabem a importância, mas eu não consigo entender o porquê que nós não temos 100% de filiados dentro da escola. Todos deveriam ser. Então é importantíssimo, apesar de a gente ter uma dificuldade de trazer essas pessoas pra perto. Porque eu acho que elas têm a sensação de que a gente fica meio visado também. Mas eu entendo, pelo menos na minha si-

tuação, aí eu tô falando uma coisa bem particular, pra mim é exatamente o oposto. Eu acho que o fato de eu ser filiada e de eu ser atuante no sindicato e politicamente, me dá mais liberdade pra fazer as coisas. Aí pode ser que seja uma característica das escolas de fundamental. Entendeu? Onde o embate é bem menor. Mas eu sinto isso. Ser filiado a um partido. Não acho que seja o mais importante. Acho que é mais importante o sindicato. O partido é um extra. Pra quem tem essa afinidade mais política mesmo. Não que o sindicato não seja político, mas aquela coisa partidária. Então, acredito que não é tão importante quanto o sindicato. E movimentos sociais, eu acho que uma coisa leva a outra. Se você tem toda essa veia política, sindicalista, os movimentos sociais vão estar permeando tudo, né? Então, mas o mais importante seria o sindicato, pra todos, né? Pra todos os trabalhadores. É o que eu costumo conversar com os meus alunos. Sabe por que eu vou pra São Paulo? Por quê, professora? Porque faz sete anos que a gente não tem reajuste, né? O nosso salário tá a tantos por cento, aí eu já entro na matemática, nosso salário tá a tanto por cento defasado, a gente deveria receber tanto, recebe tanto, uma parte do salário não é salário, é subsídio, e aí eu vou explicando tudo isso, né? E aí, como que a gente faz pra conseguir reivindicar? Paralisação, greve, e sindicato. Quem que te dá o suporte pra fazer tudo isso? O sindicato. Eu falo pra eles. Pode ser que, para a grande maioria, entre para um lado e saia para o outro. Para outros, eu acho que funciona. Se funcionar, para dois, três, está bom.

Entrevistador: Obrigado professora. A gente terminou a pesquisa, mas eu gostaria de abrir um espaço para que a professora, se se sentir a vontade, fazer alguma consideração final ou destacar: “Olha, acho que faltou perguntar isso...”. Fique à vontade.

Elis Regina: Só quero destacar aqui, eu já sou professora há 18 anos, porque eu sei que eu falei muito: “Ah, eu já tenho experiência, não sei o quê”, eu conquistei, mas eu não falei quanto tempo eu tenho de trabalho. Então, eu já tenho 18 anos, então não é pouco. Então, eu acho que uma coisa influencia a outra, né? Acho que a gente vai conquistando com a experiência que a gente tem.

Entrevista com a professora Sandy em 20/2/2024.

Entrevistador: Estou entrevistando novamente a professora Sandy, pois sua última entrevista não foi gravada com sucesso devido a problemas técnicos. Hoje é dia 20 de fevereiro, 5 h da tarde vamos pessoas pela apresentação da entrevistada. A professora poderia nos dizer seu nome completo, a sua idade e qual é a disciplina que você ministra na educação pública?

Sandy: Sandy, 36 anos, História.

Entrevistador: A professora é professora efetiva ou professora temporária?

Sandy: Professora efetiva.

Entrevistador: Obrigado professora. Qual é a escola que você está atuando no momento e com qual é o gênero e a etnia você se identifica?

Sandy: Estou atuando na escola Antônio Militão de Lima, em São Carlos, minha etnia é branca.

Entrevistador: E o gênero que a professora se identifica?

Sandy: Feminino.

Entrevistador: Muito obrigado professora. Passando para perguntas abrangentes, gostaria de saber o que significa ser um(a) professor(a) na educação pública e qual é o papel da escola pública?

Sandy: Bom, já tinha falado sobre isso. Naquela primeira vez, inclusive, eu tinha acabado de fazer um seminário lá na UFSCar sobre a importância da organização da classe do professorado e uma das coisas que surgiu durante essa conversa foi justamente a questão da escola pública. A gente sabe que a escola pública surge como um modelo republicano no final do século XIX, início do XX. Ela tem ali um projeto de formar cidadãos, de formar os cidadãos para uma nação, uma nação republicana. E eu acredito que o nosso papel na escola pública pelo menos como herdeira dessa tradição, acredito que seja ainda esse papel de formação para a cidadania. E mais especificamente em relação à minha disciplina de história, que está muito relacionada, vinculada a isso, um papel de formação crítica para o exercício da cidadania. É claro que aí também vai envolver o letramento dos estudantes, a questão da preparação para o mundo do trabalho, a questão da preparação para ter autonomia, o aprender a aprender, mas o foco principal aqui nessa educação pública é justamente a atuação cidadã. É isso.

Entrevistador: E você acha que essa função da escola está sendo contemplada pelas escolas estaduais?

Sandy: Bom, a gente vê lá na Constituição que todo cidadão tem direito à educação pública gratuita, de qualidade, para todos. Só por aí a gente já vê que não, não está sendo cumprida. Enfim, função da escola pública, como eu já falei na questão anterior, é formar para a cidadania, para participação política, participação nos rumos do país, saber, conseguir discutir esses assuntos a partir de um viés histórico, no meu caso. Mas não, a escola pública não es-

tá cumprindo esse papel. Ela vem sendo desmantelada, atacada, desqualificada, fatiada, leiloada aos interesses privados. Tem-se subvertido demais essa escola pública por um viés muito utilitarista, enxergando muito a educação como um instrumento apenas para a aquisição de habilidades para o trabalho e muito vinculado ao interesse do capital. Interesse de quem detém o poder econômico no país e que rumo ele quer dar a essa massa de trabalhadores que saem da escola pública. Claro, desviando daquilo que acreditamos que seja, de fato, a verdadeira missão da escola pública e divergindo também da própria Constituição. Entrevistador: Obrigado, professora. Agora eu vou fazer questões mais ligadas às condições de trabalho da professora. A primeira delas seria no que diz respeito à sua jornada de trabalho. Você considera que ela é condizente com a carga de trabalho que você realiza? Por quê?

Sandy: Bom, esse ano eu estou com vinte aulas. Ano passado eu tinha doze aulas. A minha jornada no Estado é reduzida, quer dizer que eu posso pegar entre dez e doze, no mínimo. Mas desde que eu assumi no Estado em 2012, que eu pego sempre a completa. Sempre complemento e pego a completa. O ano passado e esse ano, eu estou pegando menos aulas porque eu estou fazendo pós-graduação. Então, eu tenho ainda essa opção, porque eu estou enquadrada na carreira antiga, então ainda tenho essa opção de permanecer nessa jornada reduzida, e por isso eu consigo pegar essa quantidade de aulas. Quem está entrando agora no estado não consegue, no mínimo vinte e quatro [aulas]. Enfim, e por conta do estudo, então? Se é condizente com a quantidade de trabalho? Não. A quantidade de trabalho é grande, é muita coisa. E estão enfiando mais, pedindo cada vez mais. Então, agora a gente tem que dar conta de plataforma. Aí tem as plataformas lá, Khan Academy, CMSP, Tarefa SP, Matific, Redação, não sei o que. Essas são para Matemática e Língua Portuguesa, mas para História tem essa Tarefa SP. Logo pode ser também que eles coloquem o Khan Academy para a gente. Aí tem as provas do Estado que vão cerceando nossa liberdade mesmo para trabalhar. E fica muito pesado, muita prova para corrigir, muita prova para preparar. São documentos como plano de ensino, plano de aula, plano de ensino individualizado. São inúmeras documentações que a gente tem que dar conta, além das aulas, de fato. E aí fica complicado, fica difícil eu conseguir levar as duas coisas, estudo e trabalho, junto. Mas como eu estou em um mestrado profissional, é necessário. É isso.

Entrevistador: Obrigado professora. E agora com relação às condições básicas do seu trabalho. Quantidade de alunos por sala, disponibilidade de materiais didáticos, infraestrutura. Como você as qualifica, essas condições infraestruturais do seu trabalho?

Sandy: Como eu qualifico? Eu acho que é insuficiente. Isso depende, varia muito também de uma escola para outra. A escola que eu estou agora, que é a minha escola onde eu estou o cargo, tem bastante acesso a materiais. Tem mais organização também, em relação, por exemplo, aos livros didáticos, fica na própria escola. Então a gente não tem aquele problema do aluno levar o livro e não trazer o livro. Também distribuir os currículos em ação, uma coisa que não foi feita no passado em nenhuma escola, porque veio de cima essa ordem. Pelo menos no segundo semestre, que prejudicou muito o nosso trabalho. A gente não tinha material. Ou, melhor dizendo, tínhamos o tal do material digital, que foi também enfiado goela abaixo, a gente foi obrigada a utilizar. São esses slides que vieram agora na gestão do Feder do governo de Tarcísio. E um material com uma qualidade muito inferior aos materiais predecessores e a próprio livro da FDD, que são muito melhores. Agora, em relação, por exemplo, à tecnologia. Laboratório de Informática já não tem nessa escola que eu estou. Na que eu estava no passado, tinha. Então tem essa disparidade. A internet já não é tão boa em nenhuma das duas. Nem na outra que eu estava antes, porque já é a terceira escola que eu passo aqui em São Carlos. Passei por três escolas. Nenhuma internet funciona direito. E aí a gente tem, por exemplo, acesso aos tablets e a notebooks. Televisores tem nessa escola que eu tô. Na outra já não tinha todas as salas de aula, não tinha o que revesar, usar com os outros professores. Então, um pouco caótico, mas difícil. Tem obstáculos, porque os alunos não levam material, somem, ou não entregam, ou atrasam a entrega. São muitos professores, todos querem usar o laboratório ao mesmo tempo. Tem esses vários desafios. Mas, no geral, a gente vai conseguindo trabalhar assim, revezando um como o outro. Um dia faz uma coisa, uma pesquisa, no outro dia passa na lousa. É isso.

Entrevistador: Agora, no que diz respeito à sua remuneração, à remuneração do seu trabalho. Você considera que ela faz jus às atividades que você desempenha?

Sandy: Não, muito aquém. A gente trabalha demais, né? Não só na escola, como em casa. Estava agora mesmo preparando prova e passei o dia todo fazendo isso. Então, assim... Não dá, sabe? A gente tem um horário de ATPC que dá pra nada. Um horário de ATPC apenas coletivo que dá pra gente cumprir uma pauta que vem de cima, imposta, e não dá pra gente nunca discutir os problemas da nossa escola. O conselho de classe também acaba não dando tempo, porque são muitas turmas, tem que discutir muitas coisas, e acaba sempre sendo empurrado. Precisaríamos de mais horários de trabalho coletivo. E precisava cumprir a lei da jornada de dois terços, que não é cumprida. Para a gente ter mais equilíbrio. A gente passa muito

tempo dentro da sala, tem pouco tempo proporcional fora da sala para estar preparando as aulas, preparando as avaliações, corrigindo a avaliação, preenchendo documentação, muita coisa. Então, o salário não condiz, não.

Entrevistador: Agora nós vamos entrar em um bloco mais delicado de perguntas. Portanto, como da outra vez, se a professora não sentir a vontade para responder as questões, não há problema algum. Você já presenciou ou foi vítima de alguma situação de assédio ou violência no ambiente de trabalho. E se você se sente à vontade para descrever essa ou essas situações que você presenciou ou sofreu de assédio ou violência?

Sandy: Eu já sofri, já presenciei situações de assédio, assédio moral. Como eu te contei, né? Eu vou contar de novo. Quando eu ingressei como professora ainda categoria O, no segundo bimestre de 2012. Eu comecei lá em Barretos, na diretoria de ensino da minha cidade, de origem, e eu tive muita dificuldade, como toda professora iniciante, eu tinha vinte e quatro anos só, muito jovem. Muito parecida com os alunos. Então eles não te respeitam, basicamente. E aí muito problema de indisciplina, aquela loucura, e eu sofria demais, não conseguia dominar a sala, aquela coisa, aquela dificuldade e tal. E aí a diretora, no final da licença que eu estava cobrindo, porque eu estava cobrindo uma professora municipalizada – era aquela licença que vencia, mas ela tirava em seguida a outra e ficava emendando. Pela regra de atribuição daquela época, não sei se ainda é assim, eu tinha preferência, porque eu já estava com a turma, em pegar de novo. Mas abriu esse período, a diretora me chamou na sala dela e perguntou se eu queria desistir de ser professora. Porque veio com um papo de que a gente vê que você tá sofrendo muito, você tem certeza que é isso que você quer, se você quiser desistir agora é a hora, que você pode largar as aulas, esses papos assim. Eu fiquei, no mínimo, constrangida, triste, até revoltada, porque eu passei cinco anos na faculdade e vou desistir por conta de um bimestre? Elas tinham muito um papo de se você não dominar a sua sala no primeiro dia de aula, você nunca mais vai conseguir. Era assim o discurso. A outra coordenadora veio falar para mim para eu ir de salto, botar uma roupa melhor, sei lá o quê. Para me diferenciar dos alunos. Não gostei também. Enfim, me senti desrespeitada. Mas, pelo menos, eu tive o acolhimento de uma outra coordenadora, que me acolheu e tal, e acabei conseguindo continuar. Falei para ela¹⁶⁸ que não, que eu ia continuar. Eu sabia que, na verdade, ela queria dar as aulas para o outro professor lá. Puxa saco dela. Então, essa foi a primeira situação. E hoje eu sei que foi assédio. Eu não sabia, né? Enfim, tive outras situações em Barretos ainda também,

¹⁶⁸ “Ela”, aqui se refere a diretora e não a coordenadora que acolheu a Sandy.

como por exemplo, teve uma situação que não te contei da outra vez. O antigo professor mediador, ele levou uma mãe na porta da minha sala pra me enfrentar. A mãe estava super revolvida comigo por conta de um conflito com o filho dela. E aí, independente, não é um caso se ela tinha razão ou não e tal. Mas eu não gostei da postura do professor mediador de ter levado a mãe na porta da minha sala para ela me xingar na frente de todos os meus alunos. A mulher chegou lá esbravejando, botando o dedo na minha cara. E o professor mediador só ficou do lado, com o braço cruzado, olhando. A impressão que deu é que ele levou com essa intenção mesmo. Não gostava de mim, eu tinha uma sala só nessa escola. Foi uma situação também de quando eu vim para pela vinte e dois¹⁶⁹ e aí não consegui... E aí não consegui as aulas e tive que voltar para lá, então eu fiquei picada. E aí eu tinha uma sala só nessa escola, então essa escola, a maioria de quem era da gestão tava cagando pra mim, né? Pra não ter... É, ela nem ia ir pra mim, assim. E... E aí eu acho que isso daí foi uma demonstração de desprezo mesmo, assim. Desnecessário, né? Podia ter me chamado lá, ou ele próprio resolver com essa mãe, sei lá. Marcado um horário de ATPC pra ela falar comigo, se ela quisesse falar comigo, mas não. Fez isso aí. Aí teve a situação da atribuição pelo vinte e dois, que eu pedi vinte e dois lá da DE de Barreiros para a DE aqui de São Carlos. Quando eu cheguei aqui para o processo de atribuição, me colocaram numa sala e aí apareceu esse cara, esse cara que estava trabalhando lá na atribuição, que era um diretor, um diretor de uma escola lá do Pirajá da Silva, Ribeirão Bonito. Mas ele estava afastado da direção, estava trabalhando na diretoria de ensino e ele estava na atribuição. Ele era diretor do meu marido na época. Tinha havido um conflito com o meu marido lá na escola que não tinha nada a ver comigo, nem com a atribuição, mas enfim. Ele chegou pro meu marido lá e falou assim: “Ah, o que você tá fazendo aqui no dia da atribuição?”. “Ah, tô esperando a minha esposa”. “Ah, sua esposa?”. Aí ele foi lá, eu tava lá dentro da sala, ele me chamou: “quem que é a esposa do Rodolfo aqui!?”. Quando eu respondi, ele disse que não tinha aula para mim. Eu estranhei muito, porque estava acostumada com o processo de atribuição mais transparente. Na DE de Barretos, eles colocavam o saldo de aulas no quadro negro dentro de uma sala na DE, com todos os professores vendo. A cada aula atribuída, elas iam lá, pagavam, atualizavam o saldo de aulas, mostravam para a gente documentação com o saldo de aulas de todas as escolas, para a gente ver tudo às claras. Ali não tinha nada. Nem papel, nem nada na lousa. Só a palavra desse cara mandando eu ir embora, que não

¹⁶⁹ Referência ao artigo vinte e dois da Lei Complementar N° 444, de 27 de dezembro de 1985 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Esse artigo legisla sobre a designação de docentes para diferentes diretorias de ensino, nas quais eles substituem docentes da casa que se afastaram.

tinha aula pra mim. Eu fiquei super indignada. Ficou parecendo uma retaliação ao Rodolfo, até porque ele chegou e não me chamou pelo nome, perguntou quem é a esposa do Rodolfo aqui. Isso não é... Que tipo de procedimento é esse? Então, eu cheguei a entrar com um pedido, um protocolo, um pedido de explicação na própria Diretoria de Ensino aqui de São Carlos. Eu nem estava aqui ainda, minha DE continuou sendo Barretos. Eu tive que voltar para lá porque não me atribuíram a aula. E aí, a resposta foi também evasiva, passando pano. Enfim, não exatamente concordando com a postura do cara, mas dizendo que realmente não tinha as aulas, que não sei o que, né? E ficou por isso mesmo, né? Não virou nada. Aí depois, quando eu vim pra cá... Eu não sei se isso configura assédio, mas eu tinha um coordenador, e essa história eu também esqueci de contar da outra vez, deixa eu lembrar de novo. Na primeira escola que eu tive aqui, que atualmente é a do Aduar Kemell Dibo, mas que na época era a Jardim dos Coqueiros. Aí eu consegui a remoção depois de dois anos desse ocorrido aí da vinte e dois [remoção via artigo 22]. Consegui vir para São Carlos, aí fui para essa escola, Jardim dos Coqueiros. Lá eu tinha um coordenador, professor de língua portuguesa, que também era pastor. E teve uma situação que esse professor foi me substituir numa turminha minha de sexto ano. Precisei faltar um dia e ele entrou. E ele foi perguntar para os alunos o que eu estava trabalhando. E o assunto no sexto ano era teoria da evolução. Ele simplesmente desautorizou tudo o que eu tinha ensinado para os alunos. Falou a seguinte frase para os meninos, que ficou na cabeça deles, porque eles vieram me falar depois. Que se a teoria da evolução é verdade, porque os macacos, hoje em dia, não viram ser humano? E desautorizou o conhecimento científico, falou que era tudo mentira, que, na verdade, nós éramos criados por Deus. E aí foi pregar, porque ele é um pastor. Enfim, a gente tinha muitos embates. Ele sempre queria me levar para a igreja. Eu gostava até dele no início, porque ele parecia valorizar o meu trabalho, sempre me elogiava. Mas ele tinha esse lado de tentar me levar para a igreja. E de defender uma postura de que ele tinha o direito de fazer uma pregação religiosa dentro da escola. Tanto que ele levava os alunos direto da escola para a igreja dentro do carro dele. Dava carona para os alunos, convidava esses alunos para ir para a igreja e defendia que estava fazendo o correto. Porque ele estava pensando bem dos alunos, uma visão filantrópica, de que a igreja ajuda porque esses meninos precisam. Uma coisa como se ele estivesse resgatando essas crianças em situação de vulnerabilidade, escola de periferia. Então não tinha muito isso. Outra situação. A escola, essa mesma escola, passou por um processo de ser transformada em PEI, Programa de Ensino Integral. A gente tem muitas críticas em relação a esse programa, que agora não vem ao caso,

então a gente estava tentando de todas as formas impedir a aplicação desse programa na nossa escola. E segundo a legislação, o Estado tem que ter o aval do conselho de escola, pensando no princípio da escola democrática. Então, o conselho de escola, que é composto por representantes de toda a comunidade escolar, não só a equipe gestora, mas professores, funcionários, alunos e os pais responsáveis. Então, precisava da aprovação do conselho de escola. Tentando burlar isso, uma coisa que aconteceu, que a gente viu em vários outros lugares, relatos sobre isso, aconteceu o seguinte: a diretora, que estava diretora naquele momento, a Miriam, a irmã da dirigente de ensino, junto com o coordenador pastor, o que eles fizeram? Convocaram uma reunião de pais sem avisar nenhum dos professores. Nós não sabíamos dessa reunião, nem que eles estavam planejando colocar a PEI, nem que a DE tinha essa intenção, nada disso foi falado para nós, fomos pegos de surpresa. Um belo dia cheguei na escola, estava aquela movimentação, os pais perguntei para os alunos, o que está acontecendo? Ah, meu pai está aí, estão fazendo uma reunião lá no refeitório. Aí vai daqui e vai dali, pergunta daqui e dali, ficamos sabendo que a diretora mais o coordenador estava apresentando o programa de ensino integral para os pais e aí a gente ficou indignado, porque nós não fomos convidados, não tinha como a gente também ir porque todo mundo tinha aula, tinha que entrar na sala. Então, a gente foi questionar depois. Questionamos depois, pressionamos e dissemos que queríamos o conselho de escola que foi feito. No entanto, nessa reunião de pais, ficamos sabendo que eles fizeram uma apresentação do programa, passaram uma lista de presença, falaram para os pais que era uma lista de presença, mas, na verdade, os pais estavam assinando como se estivessem concordando com a implantação do programa. De todo modo, a maioria dos pais de fato, de pronto, acabam concordando que eles querem mais que a escola fique com os filhos o dia inteiro. Essa é a verdade. Mas não houve, digamos assim, um contraponto. Não foi aberto o debate para o contraditório. A gente não teve a oportunidade de mostrar o nosso lado para os pais. Talvez se eles nos ouvissem, as críticas que nós tivéssemos ao programa... Talvez eles também tivessem, nem todo mundo estivesse a favor, né? Mas o fato é que eles também foram enganados, né? Porque eles assinaram lá uma lista de presença e, na verdade, estavam concordando com o programa. Aí ela fez, posteriormente, o conselho de escola, mas foi mais para inglês ver, sabe? Fez o conselho de escola, mas como a gente não tinha muito essa consciência de que era necessário estar presente em todos os espaços de deliberação da escola, a maior parte de nós, professores efetivos, não fazíamos parte do conselho. E qual era a prática da escola? Escolher a dedo o conselho, ao invés de fazer o processo eleitoral, como manda a lei,

bonitinho, colocando o edital, anunciando para todo mundo que vai ser feita a eleição, para todos os professores que quisessem se candidatar. Nem ficava sabendo quem fazia parte do conselho, quem não fazia parte do conselho. A gestão chegava na porta do professor e falava, não, assina aqui, você faz parte do conselho. Mas o professor nem sabia. E a maior parte desses professores que faziam parte do conselho eram categoria O, professores que passam pela escola de maneira temporária, então não está pouco se lixando se a escola vai virar PEI ou não. Vai assinar o que a gestão mandar assinar, entendeu? Mas aí foi feito o conselho de escola, nós invadimos a reunião. Não fomos convidados, porque não éramos conselheiros, mas entramos e reivindicamos pelo menos poder falar. Falamos, mas não votamos. E ainda fomos retirados da sala na hora da votação. Mandaram a gente sair. Perdemos essa votação. Só que aí no ano seguinte veio a pandemia. E aí, por conta da pandemia, foi postergado a implantação do programa. Quando chegou o ano de 2021, 2020 foi a pandemia, né? 2021, aí chegou de novo a informação que ia então virar PEI mesmo, mas que não ia ser mais o modelo de nove horas e sim o modelo de sete horas de dois turnos. Aí nós fizemos de novo a grita, né? Falamos, olha, se vai mudar o modelo, então é preciso fazer o conselho de escola novamente. Reivindicamos isso, né? Com a esperança de conseguir barrar nesse novo conselho, aí já mais calejado, né? A gente falou assim, bom, agora vamos participar do conselho, vamos reivindicar que seja feito o processo eleitoral. Certinho, e aí já estávamos, né? Tinha um grupo bastante significativo de professores que se mobilizavam naquelas escolas, professores efetivos. E estávamos todos presentes no Conselho. Resultado: ainda fizemos de maneira virtual, o 21¹⁷⁰ ainda não tinha voltado completamente. E negamos, rejeitamos essa implantação da PEI por maioria de votos. Só a diretora votou a favor. Até o coordenador votou contra. E eu acho que a diretora nem podia votar, mas ela votou. A diretora e o vice votaram a favor, o coordenador, todos os professores. Não tinha representante de aluno nessa reunião e não tinha representante de pais, apesar da diretora ter falado que enviou o convite. Aí fica aquela questão, será que enviou mesmo? Também chamou a reunião, aquele negócio de um dia para o outro, como é que é? Negamos, mas mesmo assim foi implantado, passado por cima da nossa decisão. A gente não sabe o que foi que aconteceu, porque supostamente tem que ser mandado para São Paulo essa ata de aprovação do Conselho de Escola. Não sei se ela mandou, se o que estava lá devia ser aquela lista dos pais, da reunião de pais do ano anterior. Então, foi imposto de cima para baixo. Eu, nessa época, já era representante de escola do sindicato, me aproximei mais ainda do

¹⁷⁰ Ano de 2021.

sindicato, que ajudou a gente, que orientou a gente nesse processo de forçar a gestão a chamar o conselho de escola, de pedir um novo conselho por conta da mudança do modelo. Tudo isso eles estavam orientando a gente e ajudando a gente, principalmente o Matheus. E aí, nessa época, eu me aproximei mais do sindicato. Quando começou a escola PEI, eu me coloquei para ser professora coordenadora de área, porque precisava ser professores efetivos. Tinha poucos. Eu já era professora da escola. Os meus amigos também queriam ser, já também se dispuseram a ser. E aí fomos todo mundo junto, falando, então vamos ser professor coordenador de área, já que vai ser PEI, então vamos fazer direito esse negócio, né? Fizemos o curso lá da PEI no final do ano anterior e tal. E aí quando foi o ano seguinte, chegou a nova direção. Essa direção, pelo que ela falou, é uma diretora efetiva também, que veio de uma escola ali perto, e que tinha vindo a convite da dirigente de ensino justamente para essa missão de implementar a PEI. Só que ela chega lá não sabendo nada de PEI. Não tinha feito curso como nós, não sabia o que fazer, estava perdida, tudo mais. Nos dispusemos a ajudar, desde o primeiro momento no planejamento, já na primeira semana. Já falamos sobre todas as documentações que o programa exige, que são muitas ainda, mais ainda do que a regular. Por exemplo, programa de ação, plano de ação, Todas aquelas rotinas, calendários que precisava ter e tal. Plano de aula, enfim. Tudo o que precisava da pena estava por dentro, porque tínhamos feito o curso e tal. E estávamos de cima exigindo as coisas. E uma das coisas também que me é muito cara é o Grêmio. Porque em 2015, não sei se você se lembra, Arthur, teve um projeto para a implementação da gestão democrática. Eu não lembro de quem era o governo em 2015. Alckmin? Era, não é? Enfim. E aí teve uma sinalização de... Eu não sei se teve uma coisa... Se teve aquela questão das escolas ocupadas. Eu não lembro se foi um pouco antes ou um pouco depois, se foi durante. Eu sei que teve uma questão assim da gestão democrática. E aí eu cheguei a fazer o curso da gestão democrática representando a minha escola. A diretora, na época, ainda era a Ângela, que me mandou lá na diretoria de ensino. Fiz esse curso representando os professores e para implementar a gestão democrática. Então, era uma coisa muito cara para mim. Conselho de escola, PM, Grêmio, são todos os instrumentos da gestão democrática. Precisa estar funcionando. Então, uma coisa que eu cobre muito, desde antes da PEI, mas na PEI também continuei cobrando, Era justamente fazer direitinho a eleição do Grêmio, envolver os alunos, conscientizá-los sobre o instrumento do Grêmio como instrumento político, da participação política deles na escola. Enfim, beleza. No ano anterior, eu já tinha proposto um projeto para gestão democrática com Grêmios. Eu ia usar uma eletiva para dar um curso para os alu-

nos interessados no Grêmio. E, claro, ajudar eles no processo eleitoral, tudo o que eles precisassem. Eu queria estar disposta a isso. Só que, segundo a legislação, quem tem que fazer todo o processo, pelo menos a coisa normativa, é o vice-diretor. Quando foi implementada a PEI, a vice-diretora voltou a ser a Mirian, porque veio essa diretora nova. Não lembro o nome dela. Enfim, não importa. Então, ela tinha esse papel. E ela não fazia. Acabou enrolando, né? E eu cobrando, uma das coisas que eu acho que pegou mal com ela e tal, essa minha cobrança e tal. E como ela não fazia, ela não fazia e tal, tinha duas vices, aí eu coleí na outra vice, fui falando com ela, ela parecia que estava, na verdade, assim, concordando comigo e tal, nessa demora da outra em fazer o próprio trabalho e tudo mais. E deixou assim, me permitiu fazer, né? A eleição, as reuniões com os alunos para orientar eles e tudo mais. Então, eu fui fazendo, coisa que não era minha atribuição, além de fazer a minha atribuição, que eram as reuniões semanais com os professores da área de Ciências Humanas, do Ensino Médio, que era o segundo período, que era o Ensino Médio. E as minhas aulas de História mesmo, a gente ainda estava naquele período de revezamento, segundo resolução do governo do Estado, a volta gradual, depois da pandemia, então tinha ainda o revezamento, que é um outro ponto de assédio. Além dessa coisa de fazer atribuição quando é minha e da vice-diretora não fazer o trabalho dela e tudo mais, de ter cobranças, de não ter essa devolutiva e tudo mais, tinha essa questão também de que a gente estava sempre falando sobre o que precisava fazer, elas concordavam com tudo, porque já tinha reunião de alinhamento da gestão e a gente participava, elas concordavam com a gente, só que depois não aplicava nada do que a gente tinha dado a ideia. Então, a gente dava a ideia, a gente trabalhava, fazia as coisas, formulários, fazia a busca ativa dos alunos, fazia levantamento do que precisava. Fizemos lista dos alunos, assim, de quem vinha na semana 1, na semana 2 e tal, de revezamento. Um monte de trabalho jogado fora. Elas simplesmente não usavam. Concordavam com a gente, falavam, nossa, boa ideia, muito legal o que vocês estão fazendo na reunião. No decorrer das semanas, Isso é uma forma de assédio também. Eu tô ligada. Então a gente se sentia feito de idiota. Basicamente, né? Aí quando... O que eu ia falar mesmo sobre... Ah, e aí eu me aproximei do sindicato por conta disso e tal. E aí o que acontece? Eu não me afastei do sindicato. E como eu tava tendo uma pressão no Estado inteiro, no estado inteiro pela volta, mesmo sem a vacina, e ainda com um grande risco de contaminação e tudo mais, porque o Estado na mídia fala que tá tudo bonitinho, tá tudo perfeito, tá tendo revezamento, mas a diretoria daqui tava todos os diretores pressionando pra voltar todo mundo sem revezamento. E era esse tipo de atuação que a nossa gestão lá manti-

nha também. E a gente falava que, além de contraproducente, porque estava expondo os alunos e nós ao risco de contaminação, também não estava atendendo aos estudantes que, de fato, necessitavam. Porque os estudantes que estavam na aula online eram os mesmos que estavam vindo na escola. Então, aqueles alunos, a gente já estava conseguindo atingi-los. Porque a desculpa era vamos atingir quem não está sendo atingido na escola. Mas os alunos que a gente não conseguia atingir na aula online, a gente não conseguiu trazer também. Porque não chegava neles, não tinha internet, telefone não atendia, não sei o que, esse pelo menos, né? A gente mesmo estava fazendo a busca ativa, então a gente também viu isso, né? E antes era um trabalho, também uma sobrecarga de atribuição, que não é atribuição do professor, é atribuição da secretaria, né? Mas foi jogado pra gente durante a pandemia, a gente fez, não só no ano que a gente estava como professor coordenador de área, mas também anteriormente, também estávamos fazendo. Fazendo tudo, né? Ligando para alunos, mandando e-mail, corrigindo atividade via WhatsApp, tudo que não devia fazer, fazendo. Tudo na esperança de conseguir atingir esses alunos e deles não perderem tanto, porque já estavam perdendo muito. Enfim. E aí, o que aconteceu? Devido a essa minha atuação, ainda continuei fazendo parte do sindicato, continuei falando, conscientizando os professores, mesmo na minha posição de professora coordenadora de área, e chamei para a greve sanitária que teve naquele ano. Fiz o chamado, levei os conselheiros do sindicato na escola. A diretora, na época, fez a pose de: “Não, aqui nós estamos abertos, pode vir e tal”. Deixou entrar, coisa que nem toda escola é assim, principalmente o PEI. Então, ela fez, eu entender que era seguro falar com ela. Ela colocou em mim também e falou: “Não, eu sou que nem você, eu também participo de partido, eu sou do PT, porque eu sou do movimento social, pode contar comigo”. Era esse o discurso, então eu senti segurança nela para depois ela me passar a rasteira. Enfim, e aí a coisa foi pegando cada vez mais, eu entendo que ela devia estar sendo pressionada pela supervisora, que começou a ir cada vez mais lá, cobrando aquelas coisas que a gente já cobrava também, mas assim, Arthur, quando era para decidir as coisas, a gente não era equipe gestora, os PCA. Agora, quando era para trabalhar, a gente era, Então, aceitava crítica também. Às vezes, a gente criticava. Começou a ficar um escalando. Primeiro, levava numa boa. Vamos ver, são muito legais as suas ideias. Depois, começou a querer cortar a gente. Começou a querer cortar a gente, mas sem dar muita explicação do porquê também. Aquilo começou a dar esse atrito. Quando foi nessa situação de tentar obrigar todo mundo a voltar, mesmo com a possibilidade de fazer o revezamento, eu fui questionar o que a diretora falou para mim:” Não, protocola o pedido de expli-

cação por escrito”. Eu falei: “Essa é a sua orientação?” Ela: “Sim.”. Então, está bom. Fiz o documento por escrita, porque é normal. É até orientado pelo sindicato fazer isso, para a gente ter um espaldo. Fiz o documento por escrito. Mobilizei os professores. Muitos professores assinaram. Acho que foi um total de doze, treze professores. É um número razoável em vista, tanto que é difícil. E esses professores assinaram todo mundo junto, um documento coletivo, pedindo explicação do porquê que a gente não ia fazer o revisamento. Por que mandar todo mundo voltar, que era perigoso. E o que aconteceu? Passada uma semana, chamaram a gente na salinha, eram três PCAs, eu, o Bruno e a Dayane. O Bruno e a Dayane eram PCAs da manhã, ele de Ciências Exatas, ela de Humanas e eu do segundo horário de Ciências Humanas. E aí chamou a gente dentro de uma salinha, salinha da diretora, que é uma salinha assim, parece um corredor, botaram três cadeirinhas assim pra gente sentar. Em um claro ambiente de intimidação, de constrangimento, entregaram para a gente um documento, assim, ó: “A gente tentou, mas não está dando certo. Então, vocês estão sendo desligados. Está aqui. E eu não vou explicar por quê”. Se vocês quiserem explicar, são protocolo pedido. Era só três linhas lá com o artigo da lei dizendo que você pode ser desligado a qualquer momento. Desde que embasado, só que não tinha embasamento. Se eu quisesse o embasamento, eu precisaria entrar com pedido pra ter a explicação. Aí entra o pulo do gato. Por quê? Segundo a legislação da PEI, eu tenho até três dias pra recorrer. E segundo o protocolo da Secretaria, a lei da Secretaria, ela tem cinco dias sem me responder um pedido de explicação. Isso quer dizer que eu não conseguia entrar com o recurso porque eu precisava da explicação. Como é que eu ia entrar com o recurso? Eu não tinha uma explicação. Segundo a advogada, não tinha como. Eu precisava do motivo, justamente para responder, para falar, não é isso, é tal coisa. Como ela não deu motivo, eu não conseguia entrar. E foi isso. Não entendo. E aí eu saí de lá muito chateada, obviamente. Foi uma situação absolutamente constrangedora, um assédio horrível, traumatizante. Essa de estar dentro da salinha foi horrível para mim, foi horrível para os meus dois parceiros também. Nós três queríamos, de primeira hora, entrar com recurso. A gente entrou, eu e a Dayane entramos com um pedido de explicação, o Bruno não teve força nem para isso. Lembra isso, porque chegando lá na diretoria de ensino pra gente participar da atribuição, porque foi tudo no mesmo dia. Fomos demitidos, desligados, a PEI, né? Você é demitido, você é funcionário público, você é demitido, assim, de um minuto pro outro, entendeu? Eu não dei aula nem naquele dia: “Não vou dar aula nem hoje, não vou despedir dos alunos?”. “Não, é pra ir embora agora”. Tchau, sai daqui. Me senti chutada, feito um lixo, né? Saímos, fomos

para a DE. Chegamos lá super revoltados, mas indignados. Chamei o Ronaldo, ele foi lá para nos ajudar. Só que assim, todo mundo falou que não tinha o que fazer. Vocês têm que participar da atribuição agora, porque amanhã vocês têm que estar na escola, senão vai dar problema no pagamento. Aí eu tinha lá as opções de três escolas. Escolhi o Militão, cheguei no Militão. Também não fui bem tratada pela diretora na ocasião, que não estava sabendo que vinha uma professora para a escola dela. Foi pega de surpresa. Não estava sabendo. Foi tudo assim. Me olhou de cima em baixo, nem boa tarde me deu. Sofri uma estigmatização, pelo menos, nos primeiros meses. Até ela reconheceu o meu trabalho, percebeu que eu era uma boa professora. Primeiro, ela achou que eu devia ser uma porcaria, porque estava sendo chutada da PEI. Em maio, né? “Então... não deve ser coisa que presta, né?”. Eu imagino, que ela deve ter pensado isso. Mas não importa, ela não tinha que me tratar mal. Enfim... Mas me tratou com total indiferença. Aí foi uma situação muito difícil. E aí eu cheguei a pedir o protocolar, o pedido de explicação, que ela deu o pedido de explicação pra mim e pra Dayane, foi praticamente igual. Um Ctrl-C, Ctrl-V, com algumas alterações. E cheio de mentiras. Outra escala do assédio aí. Falando que eu estava prejudicando os alunos. Falando que eu não cumpri programa de ação, sendo que nem programa de ação elas tinham elaborado. Inclusive, que era um dos documentos que eu estava cobrando e que ela não fazia. Que era atribuição da diretora, da vice, e elas não faziam. Então, assim... inventando um monte de coisa, falando que a gente não respeitava eles e tal, não sei o quê. A gente tentava fazer a gestão democrática, só que a gente decidiu uma coisa no alinhamento e durante a semana elas não cumpriam, cagavam para a gente. Então, foi isso aí. Eu até ia entrar com um recurso, nem queria voltar para a escola, porque depois disso não tem clima mais. Eu ia voltar para a escola, continuar com essa diretora e não ia. Então, pelo menos para, sei lá, porque é uma mancha no meu currículo, isso daí, eu não sei. Deve ficar, em algum lugar, esse processinho, essa coisa, essa explicação que ela deu, cheia de mentiras, mentiras, invenções, aumento. E aí... Mas não tive força psicológica. Eu cheguei a reunir provas, eu até tenho ainda os documentos, com bastante prova, pra refutar ponto a ponto, porque era muito... Inclusive, elas fizeram um negócio, assim, com muitas páginas. Sem brincadeira. Muitas páginas me... Descendo a lenha em mim. E nos meus colegas. Que foi despedido junto comigo. Então, assim... Chegou uma hora que eu não aguentava mais, tava passando mal, sabe, Arthur? Então eu larguei. Não sei, ainda não deu cinco anos, não sei se eu vou ter coragem de voltar. Talvez ano que vem eu continue e entre com pelo menos um pedido aí de dano moral. De quem sabe, se não me ajudam nisso. Eu não sei se eu vou conse-

guir completar depois de tanto tempo, né? Mas eu tenho bastante coisa já, assim, né? Foi isso. Acho. Acho que tá bom, né? De assédio, né? Tem mais, já. Tem mais. Tem um assédio cotidiano, né? Aquela coisa de ficar ameaçando a gente, né? Mas... Só, teve uma situação no ano passado da coordenadora chegar e me fazer assinar um termo de orientação lá. Mas, sei lá, não dei muita bola não, por conta de plano de aula semanal. A gente se descreveu com bastante detalhes todos esses processos, a gente sabe que eles são muitos, tem vários níveis de assédio, né?

Entrevistador: E uma coisa que está diretamente ligada com assédio é o adoecimento do professor e da professora. Então eu queria saber se você já sentiu medo, ansiedade ou percebeu que você estava desenvolvendo algum tipo de enfermidade emocional, depressão, síndrome do pânico por conta do ambiente de trabalho. Ou se você já tem algum desses sintomas e o ambiente de trabalho os intensificou?

Sandy: Sim, com certeza. Eu... Eu... serve também a experiência na privada?

Entrevistador: É um adendo ao objetivo da pesquisa, mas é muito válido também.

Sandy: Eu fui muito assediada no ensino privado, mais do que na pública.

Entrevistador: Quando você trabalha no SESI, né?

Sandy: No SESI e antes do SESI, no Objetivo. Eu não te contei isso. Vou te contar primeiro do Objetivo, que é o mais absurdo. O coordenador chamava Butinhão. Sobrenome dele. Eu não sei o primeiro nome, mas ele já conhecido como Butinhão, lá no Objetivo, em Barretos, ainda. Segundo ano meu como professora. E aí eu entrei pra substituir essa amiga minha que ia se afastar e tal, peguei quatro turminhas, sexto, sétimo ano. E logo no início, assim, esse homem, ele não olhava na minha cara, não me dava bom dia. Passava por mim no corredor, eu tentava olhar, fazer contato visual para dar um bom dia, um oi, não dava. Quando eu conseguia falar bom dia, respondia de muito mau gosto, sempre com a cara fechada. De prévio, a gente às vezes pensa que é o jeito da pessoa, mas não. Trata nos cascos mesmo, sabe? E aí, um belo dia ele entra na sala dos professores falando comigo. Ah, Sandy, não sei o quê. Num primeiro momento eu não entendi que era comigo, porque ele, mais uma vez, não estava olhando pra mim. Ele não estava olhando para mim. E como tem uma outra professora que também é Sandy, normalmente era com ela. Sempre que alguém falava Sandy, eu olhava e era com ela, não era comigo. Aí eu estava achando que era com ela. Ele já se irritou, assim, muito rapidamente. Eu nem vi. Na hora que eu vi, ele estava gritando. Eu nem lembro o que ele falou. Eu sei que ele virou as costas e saiu batendo a porta na frente de todos os professores na

hora do intervalo. Eu fiquei super constrangida. Eu olhei para os lados e ninguém me acolheu, nem a minha amiga, que estava na sala no momento. E eu fiquei me sentindo super mal e aí, tipo, procurando algum respaldo por aí, falei assim, vocês entenderam o que aconteceu? Aí a outra Sandy deu uma risadinha assim, parece que não gostou de uma cara que você fez aí, não sei o que. Eu, mas que cara? Não sei. Talvez uma cara de dúvida. Deve ter feito. Será que é comigo? Eu não sei. Sei que ele não gostou da minha cara. Pelo jeito a minha cara é o motivo pra me humilhar na frente de todo mundo. Bater a porta e sair. Mas como eu fiquei muito ansiosa, tive que ir para a sala de aula que estava em cima da hora de entrar. Mas depois que eu saí da sala de aula, eu fui direto na sala dele. Me humilhar, né? Para pedir desculpa por algo que eu não fiz. Com medo de ser demitida, né? Pedi desculpa, ele: “Não, não, não, é porque eu achei que você fez uma cara, não sei o quê”. Tipo, eu fiquei assim, né? Desculpa, né? Não sei. Eu faço umas cara feia mesmo, né? Talvez eu tenha feito, não sei. Mas, enfim, a culpa não é minha. Ele não tinha o direito de me tratar assim, fazendo cara feia ou não. Até porque a cara dele nunca foi na boa. Aí, sabe qual que era o problema? Porque eu tinha pedido opinião numa prova. “Dê sua opinião”. Segundo ele não podia fazer isso, porque os pais tinham reclamado. Como é que eu ia corrigir uma prova de opinião que se discordasse da minha opinião e ia dar errado? Era isso. Aí eu tive que explicar para ele que não, que eu não ia dar errado, que eu estava avaliando a capacidade dele de desenvolver o argumento, o concordando ou não. De novo, o tema era a evolução. Esse tema, em história, pelo amor de Deus. Era um texto de sexto ano, um texto comparando macacos com seres humanos, um texto que, inclusive, eu tirei da apostila do Estado. Uma perguntinha boba, assim. O texto fala que a careta do macaco parece com a careta dos seres humanos. Você concorda? Sim ou não? E por quê? Só para ver se vocês conseguem desenvolver um argumento. Só isso. Conversei com ele, ele aceitou tudo bem. Parecia que estava tudo bem. Ele esperou o final do ano para me demitir. Ele inventou uma desculpa. Falou lá que queria que a Carla pegasse as aulas de volta. E era mentira, na verdade, porque nem chegou a oferecer as aulas para ela. Contratou outro professor. Aí no SESI. No SESI, teve uma situação no meu segundo ano, aí mudou a direção, não era mais a diretora que tinha me contratado. Foi processo seletivo, mas na banca estava a diretora que me escolheu, no final das contas. E aí, no ano seguinte, mudou. Foi um outro diretor e uma outra coordenadora. Então, a equipe gestora que estava saiu. Essa nova equipe gestora tinha uma postura diferente. A primeira queria que a gente baixasse as notas dos alunos, porque falava que a nota dos alunos não combinava com os resultados do SARESP. E, como a nota do SESI é 7, a mé-

dia, o que acontecia? A maior parte dos professores tratava o 7 como 5. Entendeu? Então, tipo, baixava muito a qualidade e a exigência. E todo mundo dava um azul, dava nota alta, 8, 9, 10, quase tudo 8, 9, 10. E aí, a Vanessa, que era a diretora anterior, falava, olha, isso aqui não combina com a realidade, vocês têm que dar a nota certa, 5 é 5, 7 é 7. E aí, eu fui, então, me adaptando para fazer esse pedido. Aí, quando chega na outra gestão, A coisa é o contrário. E aí, um belo momento, no segundo trimestre, na segunda etapa. Segunda etapa, primeira, segunda e terceira etapa. Na segunda etapa, eles me chamam na sala, sozinha, um dia antes do conselho. Já fazendo a coisa errada, porque discutir nota é no conselho de classe. Me chamou um dia anterior, só eu dentro da sala, para falar que tinha muita nota vermelha no sétimo ano. Aí eu fiquei injuriada e dei uma resposta meio na lata, sabe? “Se o problema for a nota, eu mudo. Não tem importância”. E aí o diretor não gostou. A coordenadora também ficou assim, de certo, nossa, horrorizada com a minha ousadia, né? Porque eles começaram a questionar se eu tinha feito o processo de recuperação. Falei, fiz o processo de recuperação. Eu mostro? Tá aqui, as provas. Prova, recuperação, tudo que precisar fazer. Ah, você conversou com o aluno, você não sei o que lá das tarefas. Pode olhar aí no sistema, tá tudo aí. Tudo o que vocês pedem para fazer de registro, porque vocês pedem uma caralhada de registro, que é para dificultar a sua vida, para você dar azul e passar logo, porque eles não têm vaga para repetente. E aí aquela ilusão de achar que o SESI é muito melhor. E aqueles alunos atentados, que não queriam saber de nada, uns meninos... Vagabundagem total, uns cadernos horrorosos, uma sala... Nossa, pelo amor de Deus. Fica estranho, porque aquele monte de quatro, cinco, que era a nota vermelha, e comigo, os outros professores, todos com azul. O que será? Ninguém peita. Porque todos eles reclamavam dessa turma. Beleza. Aí elas, não, não, porque se for de verdade, tudo bem, não sei o quê, não é isso, não estão falando pra você mudar, porque eles sabem que no fundo eles não podem fazer isso, né? Mas era isso que eles estavam pedindo. Ah, faz novamente o processo de recuperação. Eu tenho cara de palhaça. Fiz um processo de recuperação, corriji não sei quantas provas, vou fazer outro pra quê? Faltando um dia pro conselho. E aí, quando chegou no final do ano, eles me demitiram. Mais uma vez, esperava o final do ano. Demitiu. E eu tenho certeza que foi por isso. Claro que inventaram uma desculpinha: “Você não faz o perfil do SESI”. Sempre o perfil. Também não fazia o perfil da PEI. Mas, estranhamente, eu conhecia o conteúdo do programa e a diretora não. A diretora que me avaliou e falou que eu não tinha o perfil. Beleza. Esse foi um outro caso de assédio. O que você tinha perguntado mesmo?

Entrevistador: se você já tinha adoecido por conta do assédio ou pressão no trabalho docente?

Sandy: Nesse caso do SESI, eu fiquei muito mal. No caso do Objetivo também, até hoje eu acho que não superei isso. A coisa da minha cara. Até porque também uma coisa que eu vejo muito é as pessoas normalizarem, sabe? Ah, não, ele é assim mesmo. Ele tá te testando. Ele trata mal todo mundo no começo, mas depois você vai ver. O mesmo argumento que eu escutei sobre a Dona Jeane. Ela é assim mesmo. É o jeitão dela. Ela é muito humana. A coordenadora me falou: “Se você conhecesse, se você der uma chance...”. Falei: “Por que ela não me dá uma chance? Por que ela me trata mal na hora que eu cheguei lá?” Eu tinha acabado de ser demitida, esculhambada, escorraçada. Ela não me conhecia. Não me recebeu bem, não me apresentou pros outros professores, não me mostrou a escola. Me olhou de cima a baixo, mal deu “boa tarde...”, assim, muito mal dado. Com cara de: “Que que cê tá fazendo aqui, né? Quem é você?” Então, me senti super mal. Então, sim. E o meu marido também, o Rodolfo, passou por um processo de depressão uns anos atrás, quando ele tava em Belo Horizonte. Então, sim. Mas nunca cheguei a ir no psicólogo e ter diagnóstico ainda. É isso, mas com certeza, me afeta até hoje isso.

Entrevistador: Obrigado professora. Eu vou pedir uma licença para quebrar o protocolo, porque você falou da escola particular e eu também sofri, você falou que encrencaram com a sua cara, na hora me veio essa lembrança. Quando eu comecei a trabalhar na particular, eu trabalhei com o que eles chamam de professor uberizado, né? Eles ligam ou você vai, né? Semelhante à categoria V no Estado.

Sandy: Eventual, né?

Entrevistador: É, e antes de eu conseguir essa aula, meu primo tinha me indicado, porque ele trabalha na rede privada, né? Só trabalhou em rede privada, né? E ele tava saindo daquela escola, porque já era difícil trabalhar no ângulo, né? E ele falou pra mim: “Ó cara, você entrou no estado agora, tá com poucas aulas, você quer tentar?” Beleza, eu fui lá, liguei, né? O coordenador, na época, parecia ser um cara equilibrado e tal. E antes de me contratar, de fazer as perguntas e tal, ele me levou pra me dar uma volta de carro. E começou a andar pela cidade aleatoriamente. E como eu tenho esse perfil meio desleixado, né? Barba grande e tal. Ele começou a me perguntar sobre ditadura. Se eu conhecia um tal de Cabo Anselmo. Começou a fazer umas perguntas muito constrangedoras. Assim, numa clara intenção de tentar descobrir qual era a minha afiliação ideológica, né, se eu era comunista, se eu era marxista e tal, foi uma

coisa muito desagradável, porque, tipo, eu tava no banco de trás...

Sandy: Caramba!

Entrevistador: o cara andando pela cidade aleatoriamente. O que esse cara quer descobrir? Se ele descobrir, se ele...

Sandy: O que ele vai fazer? Vai te denunciar?

Entrevistador: É, enfim, eu tava pensando em, sei lá, ela vai sumir comigo, mas na hora a gente fica meio paranoico, né? Então, assim, essas experiências, elas são bem traumáticas, né? Até hoje, essa foi a entrevista de trabalho mais assustadora que eu já fiz na minha vida.

Sandy: E assim... E aí, o que aconteceu depois?

Entrevistador: Depois, ele me deixou no centro da cidade, eu voltei pra casa de ônibus e... A primeira coisa que eu fiz foi ligar para o meu primo e falar: “Cara, quando você foi entrevistado...

Sandy: Aconteceu isso?

Entrevistador: Não, foi numa na sala, ele me perguntou sobre as minhas aulas, perguntou a disponibilidade de horário...

Sandy: Foi com você, então, porque você era de sociologia, né?

Entrevistador: É, então, exatamente, sociologia...

Sandy: Barbudo...

Entrevistador: Mas foi, sim, uma situação extremamente desagradável...

Sandy: Te contratou?

Entrevistador: Ele me contratou, mas depois ele me demitiu, assim, porque era uma questão de utilidade. Eu dava duas aulas, né? Eu dava Sociologia e Filosofia. Um dia sim, um dia não. Então, ele contratava um professor, ele pagava por fora...

Sandy: você passou no teste, então? Conseguiu disfarçar o teu comunismo?

Entrevistador: Não, eu tava... Eu fiquei bem apreensivo, né?

Sandy: Cabo Anselmo? Que história que é essa, mano? O que ele quer saber do Cabo Anselmo? É alguma figura de São Carlos? Eu não conheço também.

Entrevistador: Não, eu procurei depois, mas não achei muita coisa.

Sandy: Eu hein!

Entrevistador: Porque a gente tem história, tem o Marighella, você tem quadros, tem o... Eu esqueci o nome dele agora de esquerda dentro do exército.

Sandy: O Lamarca?

Entrevistador: Larmar, esse personagem histórico, mas ele falou uma coisa superaleatória não consegui entender onde ele estava querendo chegar. Perguntas esquisitas ele também volta ele ficava indignado, porque ele falava que não tinha serviço militar obrigatório para as mulheres. Era um quadro conservador, autoritário, mas o que me assustou foi essa abordagem.

Sandy: Cabo Anselmo, líder da Revolta dos Marinheiros, que deu origem à derrubada do João Goulart em 64. Você lembra dessa história da Revolta dos Marinheiros?

Entrevistador: É, então era um quadro da direita. Derrubou o João Goulart. Era isso! Ele tava querendo me trazer esses elementos da direita pra ver se eu tinha discordância ou acordo.

Sandy: Olha aqui: “Anselmo coletava e fornecia aos militares informações que lhes permitiram capturar guerrilheiros e opositores da Esquerda, incluindo sua noiva que, mesmo grávida, foi brutalmente torturada...”

Entrevistador: Era exatamente o que eu tava imaginando.

Sandy: “Incluindo sua noiva...”. Como assim? A noiva dele foi torturada? Ele entregou a própria noiva!? Caralho, velho. Olha o tipo dos caras que o outro faz referência. Eu, hein?

Entrevistador: Mas enfim, só comentei quebrando o protocolo, porque o assédio no ensino privado também produz cicatrizes profundas... Bom, fechando então esse bloco um pouco mais pesado, a gente encaminha para o final da pesquisa com as perguntas mais relacionadas às questões pedagógicas e, novamente, sobre as condições de trabalho. Então, pensando na sua prática pedagógica, eu gostaria de saber quais recursos didáticos você costuma usar nas suas aulas. Pensando por recurso didático, televisão, filme, lousa, música.

Sandy: Tudo isso que você citou aí, mas PowerPoint, música, imagem, mapa, gráfico. Eu uso sala de informática, tablet, notebook, livro didático, apostila, lousa. Esses são os recursos, né? Mapa daqueles... Mapa impresso mesmo, né? Que é essa escola que eu tô, que tem a outra, já não tinha. Essa tem aqueles mapas tradicionais, né? Mapa que se vem num tubão, assim, desenrola e põe lá na luz. Eu uso todas essas coisas aí. Coisa... imprimo atividade. É isso aí.

Entrevistador: Obrigado professora. E qual que é o embasamento teórico e filosófico do seu trabalho pedagógico?

Sandy: Não tenho a mínima ideia. Fundamento teórico e filosófico?

Entrevistador: Teórico ou filosófico, por exemplo, quais correntes pedagógicas fundamentam o seu trabalho? Eu lembro que você comentou na outra entrevista sobre o Paulo Freire...

Sandy: Paulo Freire, sim, é uma inspiração pra mim, mas eu não tenho uma vertente. Eu procuro estar sempre fazendo a crítica sobre a prática, ver o que funciona e o que não funciona. Eu gosto muito de aula dialogada, então, meus alunos, eu estou sempre incentivando eles a participarem. Eu começo muito com perguntas. Procuro colocar as perguntas e, a partir do que eles me dão, eu vou desenvolvendo a linha de raciocínio com eles. Uso aula expositiva, faço atividade, aula invertida com uma pesquisa primeiro, ou ainda uma atividade, a partir da correção a gente desenvolve mais o conteúdo. É isso.

Entrevistador: Obrigado professora. E pensando agora nos seus pares, qual é o principal material didático que guia o trabalho pedagógico deles?

Sandy: Principal material didático? Olha, o livro sempre teve um lugar aí de destaque, pelo menos quando o assunto é a nossa escolha enquanto professores, eu acho que isso, a maioria dos professores prefere o livro didático. E quando tem liberdade, usa, prefere usar ele. Mas eu vi uma mudança de postura na maioria dos professores, até por conta da pressão por usar esse “material digital”, que é um conjunto de slides que colocou... colocou lá no raso mesmo, não só o conteúdo, mas a proposição de crítica em poucas atividades, pelo menos eu posso falar do material de História, não posso falar das outras disciplinas, mas o material de História do Estado, que foi proposto por esse atual governo do Tarcísio no ano passado, resgata uma visão de história ufanista, uma visão de história conteudista, heroica, pouco crítica, né? Com pouquíssimas atividades; com um perfil de aula expositiva. São trinta e dois powerpoints para trinta e duas aulas e cada powerpoint tem trinta e oito slides. Assim, surreal. Claro que você não vai conseguir cumprir tudo aquilo, mas exige-se que a gente cumpra. Até porque as provas, a tal da prova paulista, está atrelada nesse material digital. Então é uma coisa que tem trazido sobrecarga de trabalho pra gente, porque a gente também tem que revisar esse material, que é de péssima qualidade, tá cheio de erro. E eu não sou elaboradora de material didático, sou professora, né? Eu não tenho que ficar corrigindo material que vem errado, concorda? Isso é sobretrabalho! Sobretrabalho. Quantas vezes eu não tive que fazer a crítica à prova, porque vem o erro na prova também, a Prova Paulista. A Prova Paulista. E aí, como a gestão sempre orienta a gente a fazer a correção, eu faço, a gestão manda, e por isso fico atrasada no conteúdo, porque os meus colegas não fazem. Até porque não tem tempo hábil para você fazer

essa correção, essa retomada que eles exigem, né? Eles exigem que a gente faça a correção da Prova Paulista, faça a retomada das habilidades em defasagem, dê conta do conteúdo do bimestre, porque tem outra prova já ali para acontecer. Então eu vou fazendo as duas coisas ao mesmo tempo, equilibrando dois pratos aqui. Vou retomando, vou continuando o conteúdo, vou puxando de cá, de lá, vira aquela loucura. E eu fico doida nesse processo. E, ao mesmo tempo, tenho que fazer a crítica da prova do material também, apontando os erros para os alunos. E isso cansa. Porque você usar uma coisa em outra para fazer a crítica e falar: “Olha, o que tem de errado aqui? Uma visão ufanista, romântica da história! O que está faltando? De quais grupos sociais esse documento, esse texto não fala?” Crítica a grandes generalizações que esse documento tem, esse novo material didático tem muitas generalizações. Pouco uso de fontes históricas. Além de pouca atividade, de pouca crítica. Entre o material digital, esse novo material digital, que cai praticamente idêntico na Prova Paulista, por isso a maioria dos professores acaba usando ele, e o material, a apostila do currículo em ação, que é do governo anterior, do PSDB, eu ainda fico com o currículo em ação. Tem os seus problemas, porque ele é megalomaniaco. Ele, sim, propõe inúmeras atividades das metodologias ativas, que é uma modinha, que eu acho que esse governo deu uma abandonada, esse novo. “Não precisa não. A aula expositiva está bom. Toma aí trinta e oito PowerPoints. Só expositivo, só fala, professor!. Ensino bancário. Esse que é bom”. Então, assim... Ainda prefiro o currículo em ação, que tem bastante proposta de pesquisa, trabalha com dicionário, trabalha em grupo, em dupla, rotação por citação. As coisinhas mais bacanas, né? Mas jamais dá pra você também cumprir ele, porque é muito. É megalomaniaco, como eu falei, né? E se você não cumpre tudo, vai ficar com conteúdo faltando. Porque, às vezes, é uma parte pouco significativa de conteúdo, mas eles inventam um trabalho tão mirabolante que você fica semanas nele. Então, não dá. Entendeu? É isso. Minha prioridade é o livro de didático.

Entrevistador: Obrigado professora. A próxima questão, acho que você já comentou durante a sua fala anterior, é a seguinte: o trabalho burocrático e administrativo tem aumentado?

Sandy: Tem, tem aumentado. Todo ano eles inventam um novo. Além das coisas que vêm da diretoria de ensino da própria SEDUC, às vezes, a própria escola inventa coisas. Por exemplo, essa escola que estou agora, a Dona Jeane, a diretora, agora ela saiu, então, talvez, mude. Por exemplo, o conselho. Em vez de debatermos os problemas, falando do conselho como deve ser, ela manda a gente escrever. Você tem que fazer uma pauta do conselho para

cada sala. Inventam um montão de perguntas para você descrever os problemas. E nunca tenho uma resposta de nada daquilo. Nunca tenho. Para que serve escrever aquilo? A partir do momento que percebi que não ia ter devolutiva, comecei a copiar e colar, de um ano para o outro. Não serve para nada mesmo, duvido que elas leiam, porque nunca me deram devolutiva e nunca vi resultado desse trabalho. Mesma coisa com a ficha de ocorrência dos alunos, que elas obrigam a gente a fazer, né? De você tirar o aluno da sala se ele estiver te perturbando, te desrespeitando, indisciplina, com briga, sei lá o quê, alguma coisa assim que não tem como você resolver se administrar, né? Pra você tirar ele, você tem que mandar junto com a ocorrência. Eu tenho que parar, aí o pau fica quebrando lá, né? Enquanto eu tô escrevendo a ocorrência. E quando vem a devolutiva dessa ocorrência? Nunca também. Não sei se falou com os pais, não sei o que foi conversado com esse aluno, se foi combinado... Não fico sabendo, porque não tem. Não tem um momento pra coordenação pedagógica ou pra vice-diretora que cuida dos casos de indisciplina, pra elas darem a devolutiva. Não tem isso. Não tem um espaço, sabe? E é isso, fico por isso mesmo, mas eu já tenho cobrado, cobreí várias vezes, resposta devolutiva, às vezes me fala alguma coisa ali no corredor, quando eu pergunto, quando eu vou atrás também, porque se eu não for não tem resposta, e fica por isso mesmo.

Entrevistador: Obrigado professora. Você percebe que há uma tendência de simplificação da prática pedagógica, assim, levando em conta a crescente necessidade de a gente ter que atingir índices de aprendizagem, de preparar os estudantes para as avaliações externas. Você acha que essa tendência da educação, de preparar para essas provas, de fazer, tem simplificado o trabalho docente?

Sandy: Tem. Muito! Não tem simplificado o nosso trabalho, que a gente tá trabalhando mais, né? Mas simplificado o próprio conteúdo. É, o trabalho pedagógico, isso. A gente tem que nivelar por baixo a palavra, né? Até porque aquela prova deu um nível muito rebaixado em relação ao Saresp, sabe? Tinha anos atrás. Muito rebaixado. Horrível. Assim, já não tem mais aquela avaliação por faixas, lembra que tinha baixo básico, adequado e avançado. Hoje não tem. É um ponto por questão, não tem nem nível de dificuldade. Sabe? E tem lá as porcentagzinhas. Tipo, são 10 questões. Acertou 10 questões, fez 100%. 9, 90%. É isso. Não tem faixa, não tem grau de dificuldade. Uma coisa assim... A prova, a minha prova é muito mais bem elaborada do que essa prova padrão, que é a Prova Paulista. Eu não sei. São textos... Pouca fonte histórica para analisar. Questões muito generalistas. Textos, às vezes, mal elaborados. É horrível aquela prova. Sinceramente, você vai passar raiva. Para tomar meu tempo

também. Eu podia estar passando a minha prova, mas tenho que passar a do Estado e acabo diminuindo. Não consigo, por exemplo, sempre passar uma prova e um trabalho. Ou eu passo prova ou eu passo trabalho, porque não dava para passar os dois, porque tem a Prova Paulista para dar conta.

Entrevistador: Encerrando esse bloco sobre o trabalho pedagógico, você provavelmente já deve ter ouvido termos como eficiência, rapidez, alcance de metas, minimização de conflitos, controle de qualidade, qualidade total entre outros termos que a sociologia considera jargões da administração empresarial. Você percebe a existência desses termos e dessas metodologias no trabalho pedagógico dentro da escola pública?

Sandy: Ah, sim, com certeza. Faz tempo já, inclusive. É a lógica, empresarial, né? Está dentro das escolas. Fruto de políticas neoliberais na educação, de gerência de grupos privados, que inclusive estão empurrando goela a baixo essas plataformas justamente dessas empresas privadas, que querem sugar o dinheiro público e as nossas almas também, pelo jeito. Então, sim, no planejamento mesmo, agora, a gente tinha que responder lá uma questão, colocando os índices das várias plataformas da Prova Paulista e indicando metas para alcançar. Estão essas palavrinhas aí, essas palavrinhas-chave? Está em todo o nosso trabalho. São frutos da ideologia neoliberal, dentro da escola, com tudo.

Entrevistador: Obrigado professora. Para finalizar a nossa pesquisa, você acha que o trabalho do professor tem um aspecto político? Você considera importante para os(as) professores(as) fazer parte de um sindicato, compor partido político ou participar de movimentos sociais em prol da educação?

Sandy: Olha, como alguém que participa de partido político e de sindicato, eu acho que sim. Até porque a gestão pensa um pouquinho mais antes de assediar quem é do sindicato. De encher o nosso saco. Mas acho que isso vem diminuindo, até porque vem diminuindo também a mobilização dos professores. Tem todo um processo histórico de desgaste da imagem do sindicato, promovido pelos governos, pela ideologia, pelo senso comum, todo um desprezo pelo sindicalismo, até um desprezo pela própria classe dos professores. Um questionamento da autoridade da escola e da própria ciência, que vem crescendo culturalmente no Brasil, está associada a diversas coisas, ao crescimento da extrema-direita, ao crescimento do fundamentalismo religioso, que é uma coisa que está muito presente na sala de aula. E... E acaba tendo esse desprezo aos movimentos sociais, ao sindicato e à política. A gente vê a Escola Sem Partido, o projeto Escola Sem Partido é uma coisa que começou a afetar o meu trabalho muito

rápido. Já comecei a perceber isso muito cedo. Um questionamento, principalmente lá no SESI, de uma classe média, de branca, principalmente de meninos, que me afrontavam. Ah, professora, você é feminista? Uma pergunta com um tom quase pejorativo, como se... Querendo me desqualificar mesmo. “Você é comunista?”; “O golpe de 1964 não foi golpe, foi revolução”, essas coisas. Que vem de crianças que estavam frequentando grupos análogos a Olavo de Carvalho, afins a Monarque, MBL, Brasil Paralelo. Tinha um aluno meu, em 2018, lá no SESI, que me falou sobre o Brasil Paralelo. Eu não conhecia. Ele veio me falar de um documentário que era sobre as cruzadas. Ele queria que eu o visse. Foi quando eu fui ver. Fui ver por indicação de um aluno. Interessante, vou ver. Eu fui ver e era parecido com aquele... História do Politicamente Correto, do Leandro Nerloch. Uma série de livros que espalham negacionismo histórico, né?. De um muito suposto historiador que questiona a escravidão e a ditadura, esse tipo de coisa que são questionados nesses processos de aumento do negacionismo e da perda de autoridade do saber escolar e do próprio saber histórico científico dentro da escola. Eu percebi esse crescimento. Era isso que você tinha perguntado?

Entrevistador: Eu perguntei sobre a importância da política e da mobilização, mas você acabou abordando a questão...

Sandy: Acabei indo para o outro lado. Vou te dar um exemplo mais recente que eu não teria falado na outra entrevista. Semana passada, a gente fez planejamento, né? E aí veio o supervisor. Edivaldo é o nome dele. Professor de História também. E aí ele chegou pra passar orientações pra gente. O cara deve ter ficado mais de uma hora falando. Ele tomou um tempão do nosso planejamento pra simplesmente ficar ameaçando a gente, botando medo na gente, aterrorizando mesmo essa é a palavra. Com um discurso tipo, está muito difícil hoje em dia, parecia que concordava, fazia crítica ao crescimento do conservadorismo na sociedade, mas, ao mesmo tempo, se dizia evangélico tradicional, conservador, mas que entende que as pautas LGBT dos movimentos negros e da diversidade é importante, porque tem esses novos movimentos, mas a gente também tem que tomar cuidado porque as famílias dos nossos alunos são conservadores, são evangélicos. E assim, dando a entender que tem muita reclamação da escola na diretoria de ensino em relação a isso. Essas loucuras de ideologia de gênero, de comunismo e doutrina, que o professor está doutrinando esse assunto. E questão de assédio sexual também, parece que foi uma coisa que pegou muito, porque ele falou muito sobre isso, para não colocar a mão no aluno, não pode nem encostar, muito menos abraçar, que não pode, nada pode. E dando, inclusive, orientações contraditórias. Porque, ao mesmo tempo que ele fala

que a gente tem que valorizar a pauta de novos grupos sociais, movimentos LGBT, dos movimentos negros, a gente tem que valorizar a diversidade, diz também que a gente não pode tocar no assunto de sexualidade. A gente não pode ficar no assunto de racismo. Não vou falar com essas palavras, mas para a gente evitar. Como é que eu promovo a diversidade e levo em consideração os LGBT, os movimentos negros e todos esses novos conhecimentos, fruto da pressão de movimentos sociais? E, ao mesmo tempo, não toco um assunto para não melindrar as famílias conservadoras, não sei o que lá. Entendeu? E a questão de posicionamento político. Também falou que professor não pode ter posicionamento político. Ele falou desse jeito. Não pode mostrar posicionamento, eu não concordo com isso, né? Se ele tivesse falado posicionamento partidário, eu entenderia.

Mas eu até entendo que tem uma confusão entre essas duas coisas no senso comum. Mas não é o caso dele ali, porque ele com certeza é muito estudado. Deu várias indicações de leituras muito boas, inclusive citou Angela Davis, falou de Norbert Elias, alguns autores bons da história, que ele também é historiador. E... Depois vem com essa? Que não posso ter posicionamento político? Claro, não posso chegar lá na sala de aula e falar, olha, o PSOL é o melhor partido, vamos todo mundo filiar, o PSOL não é isso, né? Mas posicionamento político eu vou acabar demonstrando. Não tem como. Eu posso até virar e não dizer explicitamente. Olha, o meu posicionamento político é a esquerda. Mas, tipo, com o desenvolver dos conteúdos, dos currículos, vai chegar um momento que eles vão fazer essa associação. Eles vão entender isso. Sempre entendem. Por si mesmos. É isso.

Entrevistador: Obrigado professora. A última pergunta está diretamente ligada com o que você comentou sobre a questão da Escola Sem Partido, você comentou dessa orientação pedagógica para não trazer um conteúdo que vai ao contraditório do que as famílias dos alunos pensam e aí fica essa questão da liberdade de cada professor de autonomia. Você considera que tem autonomia?

Sandy: Olha, eu acho assim que tá aumentando a... digamos assim, um teor vigilante em cima de nós. Tá aumentando. Há uns anos atrás eu nunca imaginaria um supervisor vim fazer esse discurso num planejamento aterrorizando, amedrontando. Então eles não chegam e falam assim, olha... Você não pode falar isso, não pode falar aquilo. Até falou, né? Não pode isso, não pode aquilo. Mas, é... Apesar disso, eu faço mesmo assim. Entendeu? É que nem a minha colega ou outra professora falou: “Ó, entra por aqui e sai por aqui”. Entra por um ouvido e sai pelo outro. Você nem dá bola e continua fazendo o seu trabalho. Entendeu? Só que

pode dar merda uma hora, né? Porque pode, sei lá, algum aluno conservador, evangélico, que acha que eu não posso falar da teoria da evolução ou coisa assim, ou que acha que falar sobre evolucionismo é um posicionamento político, apesar de estar no currículo, né? Ou que se eu for falar sobre igualdade de gênero, que é um tema transversal na história, que vai aparecer em diversos momentos no currículo, A Revolução Francesa, só para dar um exemplo. Vai aparecer lá dentro do currículo, ainda que de maneira... Você para nos livros didáticos, vem normalmente dentro de um box, separado, como se fosse uma coisa à parte, mas não é. Enfim, vai aparecer lá e vai acabar levando a um debate sobre a situação da mulher na atualidade, porque eu sou professora de História, mas a História serve para a gente fazer essa contraposição de passado e presente, não para ficar lá no passado. Que nem aconteceu com a pobre da vai-vai, que tomou crítica e o que eles fizeram? Eles disseram: “Não, mas estamos falando do passado”. Tipo, congelado lá, era lá que era assim, hoje não tem nada a ver. Não, eu faço essa relação passado-presente o tempo todo, é para isso que serve a disciplina. Então, vai ter debate sobre gênero, sobre igualdade de gênero. E, conseqüentemente, vai acabar entrando em LGBT e sexualidade e pronto. Fudeu, né? Aí vai o aluno evangélico lá e fala, nossa, a professora falou de LGBT na sala. E aí vai me denunciar e vai vir um supervisor, não sei quem, querer me carcar, porque me deu orientação e eu não segui. Ainda não aconteceu isso, mas pode acontecer.

Entrevista com o professor Chris Cornell em 18/7/2024.

Chris Cornell: Posso te dar uma dica? Vai no Foucault. Pega o do discurso, a ordem do discurso. É o meu, é a obra essencial para entender o método dele. Entendeu? Porque, por exemplo, aí você vai poder fazer relação sobre essas condições de trabalho enquanto discursos. Entendeu? Amor à educação é um discurso. O educador, ele vive por amor à educação. É um discurso simbólico, construído, tá ligado? Por falas, por práticas, por leis, por vários aspectos da vida real que condicionam essa ideia. A ideia da professorinha, do educador. Existe um imaginário simbólico que coloca a cátedra docente como uma missão e não como um trabalho. Então, você pode abordar isso daí, eu acho que é legal, Entendeu? Você falou que não vai ter perna? Vai no Foucault, mano. Joga o Foucault ali só pra pincelar a ideia de como essas falas, pra você justificar na entrevista o que a gente tá falando. É o lance do lugar de fala, entendeu? Eu sei que você é professor também. Mas agora você não é professor. Agora o Durkheim tá ali no céu olhando pra você e falando, mano, afaste-se do objeto. Afaste-se do

objeto. Pode crer, que eu acho que pra mim é a única contribuição relevante do Durkheim na sociologia dele. É essa, mano. Você não pode levar...

Dave Grohl¹⁷¹: Sentimentos pra pesquisa.

Chris Cornell: Pra pesquisa. Saca? E é o que todo mundo faz nas ciências sociais. Vai estudar aquilo com o qual se identifica.

Entrevistador: Isso é importante. Vamos começar então a... Pode falar. A entrevista é por uma apresentação. Você pode falar o seu nome, a escola que você trabalha, a sua idade e gênero.

Chris Cornell: Eu sou o Chris Cornel. Eu sou o Chris Cornel, nasci em Seattle. E sou professor desde 2001. Em 2024 eu completo 23 anos de docência. E eu trabalho na Escola Estadual Jesuíno de Arruda, em uma PEI de sete horas.

Entrevistador: E com qual gênero você se identifica, professor?

Chris Cornell: Eu? Masculino.

Entrevistador: O começo da pesquisa é um pouco mais aberto, vocês podem sentir a vontade pra se manifestar. E aí eu queria saber o que significa ser um professor pra você, qual o papel da escola pública, e a escola pública estadual cumpre esse papel?

Chris Cornell: Cara, pra entender o que significa ser um professor pra mim, primeiro eu preciso contar como é que eu me tornei professor. Porque isso justifica e explica toda essa questão. Só um minuto. É importante destacar na pesquisa que o entrevistado estava fazendo medalhões de frango na churrasqueira enquanto discorria sobre... Eu comecei a dar aula em 2001, eu estava no terceiro ano da graduação em Ciências Sociais em Araraquara. E eu tava vivendo a crise do terceiro ano. Falei, o que eu vou fazer com essa merda? Porque eu sou técnico em informática, no ensino médio. Fiz uma escola pública em São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. Embora não seja mineiro, meu ensino médio eu fiz em Minas. Num técnico público que era misto, né? Integrado. Ensino médio e técnico. Isso em 98, então você imagina onde eu programei. No Windows 3.1, com DOS, com BASIC e PASCAL, saca? Coisa do arco da velha, que hoje não existe mais. E... E aí eu fui fazer sociais por uma questão de concorrência, na verdade eu entrei na universidade porque eu precisava sair de casa. Então, isso é uma coisa que eu tenho muita certeza. A cidade onde eu morava durante o ensino médio não me comportava. Era muito pequena, era muito tradicional no interior de Minas, e eu precisava alçar voos. Aí eu fui prestar o vestibular como uma forma de sair de casa. Fui para as Ciências

¹⁷¹ A entrevista não foi coletiva, mas estávamos em um grupo de professores quando entrevistei Chris Cornell, então, em alguns momentos, dois outros professores se manifestaram durante a entrevista.

Sociais e era naquilo. Primeiro ano só festa, segundo ano umas discussões, no terceiro ano você fala, porra, e agora, mano? Falta dois e eu não sei o que eu vou fazer com essa merda. Como é que eu vou viver?" Aí apareceu uma vaga no curso unificado do campus de Araraquara, o CUCA, que é um cursinho popular, um projeto do Instituto de Química, que era um cursinho para alunos carentes da cidade, que funcionava na Química. E aí, na época, era a administração do Edinho Silva, em Araraquara, o primeiro mandato dele como prefeito de Araraquara, no auge do lulismo no Brasil. Hmm... E aí eles expandiram para bairros da cidade, então a gente usava escolas da rede municipal, e o CUCA deixou de ser só no Instituto de Química e passou a circular por bairros da cidade. Foi nesse processo que eu entrei como bolsista. Eu nunca tinha dado aula na minha vida, eu nunca tinha pensado na profissão de professor como algo que eu fosse fazer da vida. Eu costumo até falar para a galera que, meu, eu sou um daqueles casos que a profissão me encontrou. Nunca tive o desejo. Nunca mentalizei isso de forma racional. Gosto de atenção? Gosto. E acho que todo professor gosta de ser o centro das atenções. A docência atrai essas pessoas que querem falar, falar, falar. Eu acho que sim. Por isso que tem a galera que tenta ser professor, mas não vai, cara. Que é a ideia da vocação, entendeu? Eu acho, não de uma forma romântica ou de uma forma plena, mas eu acho que existe uma vocação. Se você é um cara travado, se você não consegue se comunicar com os outros, como é que você vai dar aula? Você pode dominar o assunto, mas docência não é domínio do conhecimento. Docência é transmissão. Docência é a relação que você cria em uma aula. Mas enfim, aconteceu que eu entrei. Sabe que a primeira vez que eu fui dar aula, eu vi várias gatinhas prestando atenção em mim. Eu falando de globalização, as minas sim, eu tinha 22 anos, cara. Ah, pronto, achei, dá grana, tô ganhando 400 pontos da bolsa. Vou ficar nesse rolê. Dei dois anos, dois anos e meio, aula no Cuca. No ano seguinte, ao meu primeiro ano de docência, eu já peguei umas aulinhas num cursinho. Lembra até hoje o valor da aula, cinco reais a hora da aula. em 2002, num cursinho Mequetrefe lá em Araraquara, dava aula de história, duas aulas por semana, ou duas ou quatro aulas por semana, mas a Bolsa do Cuca que era mais uma graninha que entrava. Universitário, mano, sem um gato pra puxar pro rabo, e assim foi. Prestei o concurso da rede em 2013, Em 2013, não. Eu falei bosta. Em 2003. Em 2003, a sociologia e a filosofia não estavam na grade. E eu, como formado em ciências sociais, eu prestei para a geografia. Mas, na época, não tinha aquele lance de apostilamento, o que você faz no diploma, e eu não sabia de nada disso. Me foi negada a posse do meu cargo em Bertiooga, na minha frente, assim, a professora, a diretora, a hora que viu meu diploma já tava com o termo de

posse, assim, escrito, escolinha, lá na periferia de Bertioga, ela olhou pro meu diploma e falou, peraí, fiz perícia, fiz tudo, mano. Saca? E aí ela não me deu a posse. Foi o meu primeiro baque com a... com...

Entrevistador: A docência.

Chris Cornell: Aí eu voltei pra cá, em 2005 eu vim pra São Carlos procurar emprego. E aí eu fui monitor durante dois anos e [...] Durante dois anos e meio da minha... carreira profissional, entre 2005 e 2007, eu fui monitor. Que é algo que assim, que eu considero dentro da minha... da minha formação um processo que moldou o que eu sou como docente. Porque eu assistia a aula de outros professores e eu copiava o caderno como se eu fosse um aluno. Então, eu assistia a aula do professor, copiava as louças do professor e aí, às vezes, eu dava plantão, tirava dúvida. Então, de um horário por semana que eu ficava disponível para tirar dúvida, das aulas daquele professor que eu monitorava. Eu aprendi muito nesse processo, mano. E foi aí que, tipo assim, que eu fui consumido pela pílula verde do capitalismo. Eu falei, ah, mano, dá pra ganhar muita grana sendo um professor da hora. E foi aonde eu fiz boa parte da minha carreira docente. Na escola particular. Mas, Pela minha formação e pela minha personalidade, eu nunca fui... Como se diz? O pica das galáxias. Eu sempre ficava no esquadrão B, tá ligado? Dos professores legais. Tinha os estrelas de Hollywood, saca? Que geralmente eram os caras de exatas que faziam da aula de exatas uma aula suave. Aí vem o grupo B cara, os professores de humanas. Que é gente boa e tal, mas num... num conquista, geral. Cê é novo, cê tá tentando se enquadrar no sistema, né? Só que mano, eu ia no churrasco com os caras. Os papo era só assim mano: “Putá, troquei o carro”. “Peguei um carro tal, comprei um apartamento”, “Peguei aquela aluna”, “Ou é mesmo, ela é gostosa pra caralho”. Era o assunto dos caras, mano. Sabe? Mas beleza. E aí, assim, nesse processo, eu me separei. Eu nunca dei aula numa escola top. Escola que paga muito bem, que tem 300 alunos, que você dá aula em anfiteatro, você é quase um coach da disciplina. Nunca. Mas eu peguei o caminho do meio. Escola particular de cidade pequena. Então eu viajei muito a região de onde eu tô aqui em São Carlos. De Alenco, Mococa, Piracicaba, Santa Cruz Palmeiras, Casa Branca, São José do Rio Pardo, Piracununga, Descalvado, Porco Ferreira, saca? Mas efêmero, dava 1, 2, 3 anos, tchau, você começou a ficar caro, tem um moleque mais legal que você ali chegando. Reposição do mercado, foi quando eu decidi com a gravidez da minha esposa, prestar o concurso de Estado. E aí volta pra sua pergunta, né? O que significa a educação? Mano, significa trabalho. Significa, tipo assim, a minha profissão, aquilo que eu faço desde que eu comecei a gerar renda, é o que eu faço pra

gerar renda. Eu não sou... não amo essa bosta. Saca? É o meu trabalho. Hoje, depois de 23 anos fazendo isso, eu percebo isso e me sinto mal. Entendeu? Por encarar isso, hoje, entender que sempre foi só trabalho. Que eu nunca tive vocação para docência. Eu me dou bem, eu me comunico bem. Eu falo para um cacete, né? Calhou.

Chris Cornell: Vou responder a primeira. A segunda e a segunda vai ser a justificativa da primeira. Não, as escolas públicas não cumprem o seu papel.

Entrevistador: Por quê?

Chris Cornell: Porque não é a função delas cumprir o [seu] papel. Qual é a função da escola? Formar mão de obra, A escola nasce como um processo de formação de mão de obra qualificada. Sempre foi. Tirando o ensino elitista, do pré-iluminismo, dos tutores, da galera que era... O próprio Rousseau, que era tutor de jovens. Quem eram os alunos do Rousseau? Entrevistador: Só a elite.

Chris Cornell: Só a elite, mano. Porque ele era elite. Numa época em que a distância entre as classes era... gigantescamente absurda, certo? Mas enfim, então qual é a função da escola? Qual é a função da educação? A função da educação é formar para a vida? Não, a vida forma para a vida. Certo? A função da educação é te dar um rol de conhecimentos fundamentais para viver em sociedade. O que não é educação no sentido de boas maneiras, de respeito, conhecimento formal, conhecimento acadêmico, conhecimento racional, que é a herança do iluminismo. Dito isso, a escola pública está muito longe de cumprir essa função.

Entrevistador: Valeu, professor. Pensando agora num bloco menos geral e mais específico sobre as condições de trabalho do professor, eu queria saber se o professor considera que a sua jornada de trabalho, ela é condizente com o tanto de trabalho que você realiza no dia a dia, ou se leva trabalho pra casa, enfim.

Chris Cornell: Eu aprendi a não trazer mais trabalho pra casa. Hoje eu não trabalho mais em casa. Já trabalhei muito. E aí é uma coisa que a educação pública, na qual eu me permito, que é uma questão muito séria. Porque, tipo assim, eu sou dois professores. A qualidade da aula, a intenção da aula continua a mesma. Mas o comprometimento com o extra-classe é completamente diferente. E aí eu acho que o grande mérito da escola pública é que a escola pública tá fazendo o inverso. Saca? Liberte os professores, saca? Lógico que a nossa categoria é fodida, que as condições de trabalho são péssimas, mas liberte. Então, tipo assim, já que você ganha pouco, irmão, eu não vou te encher o saco. Vai lá e faz do jeito que você quiser, como você quiser, entendeu? Divirta-se. Porque quem ganha muito bem pode ser infeliz no tra-

balho, porque olha pra conta bancária e fala, ó, não, é por isso que eu tô vivendo essa vida de merda. Saca? Mas mano, se você ganha pouco, você vai passar estresse pra quê? Não é? E a gente não precisa de muito pra viver. Tá? Mas acho que eu me desfoquei da sua pergunta. Você falou da jornada, né? Cara, é o que eu tô te falando. Por exemplo, hoje eu trabalho do lado da minha casa. Eu tô há três minutos daqui, no meu local de trabalho. Hoje eu considero que a minha jornada ela é válida, porque eu gasto menos tempo de trânsito, mas eu tô com mais tempo na escola, dentro do prédio escolar. Na época que eu dava aula em escola particular, eu tinha um tempo maior de trânsito, então eu dava cinco horas de trabalho, mas tinha uma hora e meia antes e uma hora e meia depois, entre sair da minha casa e chegar na minha casa, que não era remunerado, oficialmente, entendeu? Hoje, eu percebo que, tipo assim, o que eu perdi aqui, eu ganho aqui. Mas, cara, trabalhar 40 horas por semana ninguém merece, né?

Entrevistador: Valeu, professor. Ainda dentro dessa lógica das condições de trabalho, eu queria saber como que o professor qualifica as suas condições básicas de trabalho, ou seja, a quantidade de alunos por sala, os materiais didáticos, a infraestrutura da escola, como você qualifica?

Chris Cornell: Cara, pior possível. Mas a pior possível não pelas condições da estrutura, mas pela gestão da estrutura. Uma das coisas que mais me chateia no ensino público é a quantidade de recurso que é desperdiçado. Gastaram uma grana pra porra da rádio lá, mano, pra botar as caixas lá fora. Agora as caixas tão tudo lá paradas, sumiram com a mesa. Saca? Isso na escola pública é assim, mano. O bagulho não tem bônus, o bagulho desaparece. Ninguém sabe, ninguém viu. É assustador, cara. Nesse ponto da gestão dos recursos, são as piores condições possíveis. Porque dinheiro tem, viu, cara? Aplicado no lugar errado, mas dinheiro tem. A gente sabe que tem. A minha escola tá passando por um processo de meio de climatização. 500 mil reais. Saca? Pra botar ar-condicionado. Pra quê? Não acho que a galera não tem que ter sala com ar-condicionado, mas não é o ar-condicionado que vai melhorar a educação paulista.

Entrevistador: Saltando então dessas perguntas mais sobre as condições de trabalho, a gente vai entrar agora num momento um pouco mais delicado da entrevista, aí o professor fique à vontade pra falar o que sentir à vontade. Enfim, eu queria saber se o professor já presenciou ou já foi vítima de assédio dentro do ambiente escolar. E se sim, se sentia à vontade pra descrever como foi a situação.

Chris Cornell: Cara, já. Já e foi muito louco e é uma coisa que eu precisei fazer terapia [...] essa história eu faço questão de contar e acho que meu ela explicita muito bem qual é a política do rolê a rede pública [...]

Chris Cornell: Em 2020, Eu... 2019 eu fui... foi o meu primeiro ano de emprego, né? Porque eu vim pra cá em 2000, eu assumi o meu cargo em 2014, meu cargo no estado. Em 2015 eu consegui vir pra São Carlos com o artigo 22. Eu tava lotado lá na Maria Ramos, eu tinha uma jornada reduzida na época. Eu fiquei de 2015 a 2019 com 10 aulas no estado e tinha mais aulas em escolas particulares. Em 2018, eu fiquei sabendo que Maria Ramos ia virar uma PEI de 9 horas e aí os professores que estavam lá ainda foram convidados a permanecer. Foi aí que eu rompi de vez o meu vínculo com a iniciativa privada e me tornei exclusivamente professor do estado, porque na época 75% Era um negócio assim que meu, tu falava, porra, entre viajar todo dia. Enfim, em 2019 eu fui desligado do programa, certo? Nesse caso eu não sofri assédio, mas o assédio existiu dentro da escola, no processo, por resultados, por etc. Tanto é que meu, era uma escola de primeiro ano de PEI que o diretor foi desligado. E aí, cara, em 2020 eu virei coordenador numa escola estadual ali no Bittencourt. Eu assumi a coordenação em fevereiro e março estourou a pandemia. E eu tava de coordenador, não fui Não fiquei em trabalho remoto enquanto coordenador, trabalhei presidencial 2020 inteirinho, com pandemia e tudo rolando, uma criança em casa. E a minha, a diretora da unidade onde eu trabalhava, era uma sociopata. Era uma sociopata que promovia assédio integral e irrestrito. Saca? E eu levei isso pra cima, pras instâncias superiores. Me disseram assim, bateram na minha cabeça e falaram: “Ela é assim mesmo”. E a Graça [diretora], mano, tipo assim, ela me desligou da coordenação num episódio que eu precisava fazer uma documentação, perguntei pra ela. Ela me deu um migué. Aí eu liguei na DE. “Eu preciso fazer essa documentação. Como é que faz? Alguém pode me orientar?” Aí ela ficou puta comigo, porque eu liguei pra DE e não entendi o que ela falou. Eu falei, mano, você não falou bosta nenhuma. Aí ela simulou um ataque de nervoso e foi embora. Aí mandou ela mandou uma mensagem pra vice-diretora, falando: “Eu não vou passar mal por conta desse traste”. Eu tava do lado da vice-diretora. Eu vi a mensagem aparecer no celular dela. Foi numa sexta. Na segunda-feira eu fui desligado. Então, sim, já presenciei e já vivi [assédio no ambiente de trabalho].

Entrevistador: Obrigado, professor, por relatar. E acho que tem a ver também com o que o professor falou. Então, o professor já sentiu medo, ansiedade ou pressão no ambiente de trabalho?

Chris Cornell: Na escola particular eu já senti medo. Na escola particular a gente sofria da outubrite, né?

Entrevistador: Outubrite?

Chris Cornell: Outubrite, outubrite é assim. Chega em outubro, final de outubro, se a coordenadora não pediu o seu horário pro ano que vem, não, não, você passa a sua disponibilidade pra mim do ano que vem. Você já fala, opa, vai dar merda. Então todo mês de outubro você ficava assim, ansioso, não dormia, esperando essa escola renovar com você. Fala ó, no que vem, você continua. Saca? Tipo, sei lá, jogador de futebol. Não sei, jogador de futebol não passa por isso, né, mano? Então, assim, essa outubrite foi um sentimento que me acompanhou um bom tempo do meu começo de carreira. No estado não. Porque eu tô cagando e andando pra aquela merda. Saca? Isso eu gostaria que você escrevesse não com os palavrão. Saca? Mas é que tipo assim, meu... O bagulho tá lá. Mas a gente não vai conseguir mudar o bagulho, porque o bagulho é muito maior do que nós. Saca? Você muda na sala de aula. É um outro que se conquista no discurso e que fala. E isso eu fiz muito quando eu era professor da escola particular. E aí eu volto pro começo da pergunta, da entrevista, né? Essa questão do... da vocação e tal. Eu salvei muito playboy, mano. Saca? Que virou um playboy firmeza. Que teve as facilidades da vida, mas uma pessoa que entendeu seu lugar de privilégio. Só que, mano, eu não consigo salvar o planetário, velho. Eu não consigo. Saca? Depois de dois anos eu encontro o cara colocando doce de leite no tiquinho. Saca? Uniformizado, sendo explorado numa escala seis por um. Pra ganhar dois mil cruzeiro por mês. Onde eu vou nessa cidade? Você já deu aula pra mim. Eu vou comprar uma pizza. Eu conheço você. Você já me deu aula. Eu vou, meu. Comprar a breja na conveniência. Olha o professor aí. Saca? Ou comprar a tinta pra vender a minha casa. Olha o professor. Cara, infelizmente, quando eu entrei na educação pública, é só isso que eu vejo de futuro, o perfil de futuro dos meus alunos. Então, eu entendi que a função... Aí, voltando pra outra pergunta. Qual é a função da escola pública hoje? Formar mão de obra não qualificada pro mercado de trabalho, cara. É isso. Essa é a maior frustração de ser um professor de estado hoje. E sem romantismo, tá? Sem o pieguice, sem a vocação. Não, mano. Eu sei da qualidade da minha aula. Eu sei da relevância daquilo que eu tô falando. Eu acho importante. Eu já falei pros alunos, e eu sempre trouxe isso comigo, mano. Por que estudar? Não é pra crescer na vida não, mano. É pra saber ter assunto. Chegar numa roda, não ficar... Calado, só ouvindo. Mano, aprenda, e aí cê vai ter assunto. O cara vai falar de en-

genharia, ó. Puta, é verdade, meu negócio. Se esse tempo atrás, cê poderia me falar mais sobre isso? É a cultura do aprendizado. Sabe? E isso daí, mano, se perdeu, não existe mais.

Entrevistador: Obrigado professor, para a gente ir pra um outro momento da entrevista agora, mais voltado à questão pedagógica, eu queria saber quais são os recursos didáticos que você usa na sua prática pedagógica?

Chris Cornell: Giz e lousa. Acabou. Preciso de mais nada.

Entrevistador: E partindo também dessa parte um pouco mais filosófica, qual que é o embasamento teórico e filosófico do seu trabalho didático?

Chris Cornell: Caralho.

Entrevistador: Essa pergunta é difícil.

Chris Cornell: Ai, mano.

Chris Cornell: Eu sou um maldito comunista vermelho, tá ligado? Alcoólatra e bicho subversivo e tudo que tem de errado. Mas, mano, eu tô aí dando aula, fazendo a galera entender as paradas. Saca? E qual é a função filosófica pedagógica? Mano... Compartilhar a palavra. Acabou, mano. Qual palavra? A palavra em si. A palavra enquanto ideia. A palavra, mano. A palavra. A sociedade humana é uma sociedade de palavras. Sempre foi. Agora não é. Tá tentando não ser. Mas mesmo o não ser ainda é composto de palavras. Real, TikTok, né? Stories. São palavras. Que tem significado, tem... Então, mano... Perdi a pergunta. Viajei, agora filosofei... [...] É isso, mano. É... Conversar. Conversar com a galera. Trocar uma ideia. Mas não é trocar ideia sobre... Ai, quem você pegou sexta-feira? É trocar uma ideia sobre o mundo mesmo, mano. Entenda as coisas. Diálogo. Dialética. Por isso que, meu, a ideia do giz e lousa pode parecer tradicional, mas, mano, a ideia é tipo assim, qualquer recurso que você botar lá, se a sua ideia for firmeza, o problema é, a molecada de hoje não sabe o que é uma ideia firmeza. Ela não tem referência de ideia firmeza. Como é que ela vai achar que a nossa ideia é firmeza? [...] Ah, e acho que assim, né cara? Por exemplo, eu fico pensando na pergunta que você faz sobre o assédio. Eu entendo que dentro da entrevista é aquele momento do clímax mesmo, né? O professor vai sentir quase uma terapia. Se sentir... E eu já falei do bagulho abertamente, mano, é assim que funciona na diretoria de ensino de São Carlos, cara. O assédio é institucionalizado. Na rede inteira. Na diretoria inteira. É a rede de nomeação da Débora Gonzalez Blanco. Principalmente porque parece que os cargos de confiança. Nós somos servidores públicos estaduais efetivos, aprovados em concurso. Qual que é a nossa garantia? Entendeu? Então é isso, cara. A única coisa que, tipo assim, você enquanto professor efetivo, o

Estado vai ter que lidar com você. Até que você arregue e peça exoneração. Saca? Ou até que você se aposente, doente, mal pago, e aí vira categoria O e continua suprimindo e alimentando a máquina.

Entrevistador: E tem muitos professores que se aposentam.

Chris Cornell: E continuam trabalhando como Julieta Lui, mano. Julieta Lui tem 70 anos de docência, velho.

Entrevistador: Enfim, só pra fechar esse bloco então, professor, eu queria saber quais são, do seu ponto de vista, os principais materiais didáticos que os seus colegas usam no trabalho pedagógico deles?

Chris Cornell: Cara, aquilo que o Estado quer que a gente use. No momento em questão são as aulas digitais. É uma bosta. As plataformas, tá ligado? Do tipo assim. Outro exemplo da gestão, mano. Todo ano tem PNLD. Eu citei o PNLD na minha dissertação de mestrado. Todo ano tem. Um ano é pro fundamental, um ano é pro médio. Quantidade de livro que é descartado, assim ó, no caso dos anos. Queima. Saca? na rede inteira livro didático é legal mano, eu gostaria de usar, mas como nunca é o mesmo na escola e é um saco acabam não usando, por isso que meu as condições de trabalho te levam a um exercício mínimo da sua docência você não exerce 10% do seu potencial estando na rede. Sabe? E isso eu acho que ninguém aqui sabe que isso é bonito, é poético. Mas é verdade, cara. A gente desanima, a gente tá tudo aqui com cara de bosta, sabendo que semana que vem a gente vai trabalhar.

Bruno Mars: Tô engessado, né? Tô cada vez mais engessado. Eu, nas aulas de orientação de estudos, eu não sou um professor, né? Sou um tutor, né? Então, toda vez que alguém me fala alguma coisa, eu me sinto uma farsa dando aula. Teve um aluno que falou uma coisa pra mim e foi pegado pra mim, assim, no ano. Ele falou assim que meu trabalho era só da Matfíc, que é a plataforma. Aí eu fiquei pensando, caralho, hein? Eu fiquei, porque assim, tudo bem, eu tô exercendo o meu trabalho, mas aí eu me senti um impostor fazendo aquilo, sabe? Tanto é que toda vez que eu vou embora com o David Grohl, a gente fica perguntando, assim, quando que a gente vai desistir disso e fazer outra coisa da vida, tá ligado?

Chris Cornell: É, você perguntou do material didático. Eu falei, é o que o governo quer no momento, entendeu? Até porque não existe uma política pública de... Existe o currículo, existe a BNCC e bababá, bababá. Tudo na parada muda, velho. Não dá tempo de um material se fixar. Era os livros. Aí não era mais os livros. Era os caderninhos. Aí não era mais os caderninhos. Agora é as aulas digitais. Daqui a pouco não é mais as aulas digitais. Volta os livros.

Entrevistador: E pensando assim na relação do trabalho docente e a burocracia ou o trabalho administrativo, você considera que a burocracia tem aumentado atualmente no trabalho docente ou não?

Chris Cornell: Cara, e se eu falar pra você que hoje, não como professor, porque realmente é pesado. Mas eu gosto da burocracia. Não pelo valor dela, mas é porque é legal fazer burocracia. Eu fui PCA nos últimos dois anos de docência minha, dos três anos que eu tô no Jesuíno, esse é o meu terceiro ano na PEI de sete horas, os dois primeiros eu fui PCA de Ciências Humanas e do Ensino Médio. E eu gostava, cara, eu gostava de fazer os relatórios de observação de aula, de fazer cronograma, sabe? Até porque era um trabalho mais interno, mais individualizado. Mas eu não vejo a burocracia como uma inimiga. Eu vejo que ela quer essência em título, ela não tem propósito. Se ela não tem propósito, ela se torna um saco de fazer. Mas se ela tivesse um propósito real, E positivo? Porque, mano, burocracia não é necessária. Caralho, é necessária. Não é? Cê tá fazendo uma pesquisa de uma tese de doutorado. Cê não tem um monte de burocracias a seguir? A burocracia faz parte da estrutura social. Pensando no macro. O Marx fala sobre isso um pouco. Saca? Então mano... Tem que fazer, mas só que assim... Acho que o grande problema da burocracia da rede hoje é a falta de propósito dessa burocracia. Por que você está fazendo? Quem entregou a guia? Pois é, eu não. Por que eu não vou entregar a guia? Não vai nem imprimir o bagulho. Mas é cara, eu acho legal fazer os papéis. Eu fui o rei do registro Meus dois anos de PCA, pergunta se eu como professor to fazendo. Não to mano, porque é a síndrome do nanopoder Saca? Síndrome do nanopoder. Quando você é PCA, você sabe? Tem aquela piadinha do coronel vira pro capitão e fala: resolva isso! O capitão vira pro sargento e fala: resolva isso! O sargento vira pro cabo: resolva isso! O cabo vira pro soldado: resolva isso! O soldado vira pra trás, não tem ninguém.

Bruno Mars: E aí eu fico naquilo, né? Aí a gente fica naquela: será que eu vou continuar [na escola]? Eu vou fazer outra coisa? Porque eu gosto do que eu faço! Eu... Mas eu não vejo mais sentido, sabe? Do que eu via como era ser professor.

Entrevistador: Obrigado professor. Você percebe que é uma tendência... Acho que você já falou disso, mas é importante a gente retomar. Você acha que é uma tendência de simplificação do seu trabalho pedagógico? Levando em conta a crescente necessidade de atingir índices de aprendizagem, preparar os estudantes para provas, avaliações... sobra pouco tempo para ser professor, de fato?

Chris Cornell: Cara, eu nunca me senti tão operário como nos últimos cinco anos. É isso. Não vou nem prolongar a resposta. É isso, mano. A gente é operário.

Dave Grohl: Sabe o que eu lembrei, Chris Cornell, você falando nisso, cara? Eu lembro do seguinte, quando eu tava na faculdade, eu entrei me preparando pra ser professor porque eu pensava assim, meu, eu quero continuar na área, e a única forma de continuar na área é atuando na docência, sendo professor. Eu sempre falo pros meus amigos... Eu sempre falo pros meus amigos que, por exemplo, fizeram a escadinha do mestrado, doutorado, saíram bonitinho. Falava assim, cara, seguinte, foca na educação, sabe por quê? Porque vai chegar um momento que você não vai ter mais bolsa, vai chegar um momento que você vai acabar o doutorado, vai acabar o mestrado e você não tem pra onde ir. Foca na docência, porque senão você vai ficar sem emprego. Volta pra onde? Pro chão de fábrica. Quem que é o chão de fábrica? A escola.

Chris Cornell: Ah, mas então, mano... Eu sempre tive essa perspectiva pessoal... De que, mano... Fazendo mestrado e doutorado pra dar aula na rede, mano... É uma vergonha nessa cara, né, velho? Puta que pariu! É doutor, porra!

Dave Grohl: O problema é esse, você vai pra onde?

Chris Cornell: O problema é esse, você vai pra onde? Vai pra iniciativa privada! Na universidade privada, sei lá... É doutor!

Chris Cornell: Aí é que tá, né? A gente nunca vai achar um anúncio nos empregos falando assim, multinacional contrata sociólogo. Perfil. A minha irmã, ela trabalha com UEx. Ela é técnica em informática. tecnologia da informação, graduado em tecnologia da informação e ela é expert em UEx cara, ela me chamou para trabalhar com ela o que que é UEx? é um bagulho agora tipo assim que as grandes empresas estão fazendo em relação aos seus portais de relacionamento que é User Experience, UEx como é que o usuário do serviço se sente navegando pela plataforma? Como é que a plataforma pode ser mais agradável do ponto de vista... Do ponto de vista subjetivo para que o usuário do portal ou do serviço se sinta acolhido na hora de requisitar um serviço online. É um bagulho muito louco, cara. Capitalista pra caralho. Mas... E ela me chamou e falou, meu, a gente poderia iniciar esse processo, porque não tem, ela falou, isso seria legal ter um sociólogo. Mas isso é 2024, uma ideia da minha irmã, que não é nem uma prática das empresas ainda, de ter um cara da nossa profissão fazendo essa análise. Vou dar um exemplo do que ela faz. E ela me contou essa história, eu uso essa história de exemplo porque essa história é legal. Ela trabalha numa grande seguradora. E aí com

essa onda de bikers, a seguradora lançou um produto, Segura o Bike. Certo? Para os caras que compram bike de 20 mil. Aí o site era tipo assim, um cara na montanha, saca? Tipo, olha essa aventura. Eles perceberam que, na verdade, quem era o maior volume de compras do seguro eram mulheres com bikes de até 5 mil reais. A partir dessa análise o que aconteceu com o portal do seguro bike? Ficou cor de rosa, ficou, saca? Não pela cor, mas enfim, saiu da linguagem aventura para uma linguagem mais feminina. Isso é o que faz o UX. Mas ainda tá, mano, tanto longe disso. Então o que sobra pra nós é a docência.

Entrevistador: Já caminhando para o final da pesquisa, professor, eu queria saber se ideias como eficiência, rapidez, alcance de metas, minimização de conflitos, controle de qualidade, entre outros jargões que a gente conhece muito próximo das empresas privadas, você percebe que eles estão presentes na educação estadual?

Chris Cornell: Cara, o próprio uso de índice, né? o próprio uso de índice, cara. Eu acredito que sim. Na verdade, a política educacional do estado de São Paulo caminha nesse sentido há vários anos já. Há vários anos e a passos largos. Vários anos e a passos largos, cara. Então, assim, tipo assim, você usar indicadores de produtividade para mensurar a educação, eu já acho um erro conceitual absurdo. Não tem porque você mensurar um processo que é tão subjetivo... de maneira racional. Mas sim, cara, essas palavras elas estão presentes na rede hoje. E de forma cada vez mais acentuada.

Entrevistador: Você considera que tem autonomia na sua atividade docente?

Chris Cornell: Eu crio a minha autonomia. Eu cago e ando pro sistema. E acho que isso você tem que escrever na íntegra, tá ligado? Porque eu sei que a educação, pra mim, se dá no processo eu e os alunos. E é ali que eu posso ser o agente transformador. E aí é o resquício de ideologia e de romantismo que ainda existe dentro de mim, entendeu? De que mesmo sendo um porre e um saco, quando eu entro lá, eu falo o melhor que eu posso falar, tá ligado? Eu vou dar aula. Ninguém vai prestar atenção? Foda-se. Mas eu vou dar aula. Saca? Vou montar lousa e vou falar, falar, falar. Se alguém pegou, pegou. Se alguém não pegou, mano... Não posso fazer nada. Entendeu? Então nesse ponto eu me sinto autônomo. Eu não tô entregando documentação. Eu sei que no final do ano eu vou ser desligado do programa, mas eu tô cagando e andando. Chega. Saca? Então, tipo assim, eu crio a minha autonomia. Eu acho que essa é a grande perda do professor da rede. A gente não é mais autônomo. A gente perdeu a vontade de ser autônomo.

Dave Grohl: E o problema é a categoria que você está, né? Enquanto o O, por exemplo, a sua autonomia é ainda mais complicada. Por exemplo, a autonomia que o Chris Cornell fala, eu admiro. Porque assim, eu me sinto sabe o que, cara? Dentro da escola um covarde. Eu não tenho voz, eu não falo. E pelo fato de não falar, mesmo que eu, assim, eu saiba o que eu tenho que dizer, eu coloco, eu tenho que me afirmar, mas a minha questão é, eu sou categoria O, cara. Eu trabalho numa condição [...] Precarizada. Dessa condição, ela não me permite expressar o que eu sinto, o que eu acho, o que eu penso, quem eu realmente sou. E eu me sinto um covarde, cara. Porque, assim, o que eu tô preocupado? Eu tô preocupado em manter o meu emprego. Mas por que eu tô preocupado em manter o meu emprego? Seguir a minha vida, pagar minhas contas, entendeu?

Chris Cornell: Você comprou um apartamento, né, mano? Você tá endividado nos próximos 20 anos. Entendeu?

Dave Grohl: É, eu tenho que pagar as contas.

Chris Cornell: Azar o seu, otário. Essa parte também pode ser transcrita. Azar o seu, otário. A gente é mordido por esse negócio. Eu tava pensando nisso esses dias aqui no quintal. Fumando um cigarro e falando, caralho, mano. Vou fazer 46 anos. Quanto tempo da minha vida eu perdi tentando ser um cidadão, saca? Produtivo, emprego, contas. Vou comprar uma casa, vou ganhar dinheiro, vou fazer um seguro. Titans, tudo em dia. Essa música é maravilhosa. De um disco muito pouco ouvido do Titans, que é o Domingo, sucessor do Titanomaquia.

Chris Cornell: Mas então, cara... Sabe uma coisa que minha irmã fala muito pra mim? Ela mora num bairro lá em Salto, ela comprou a casinha dela, mas ela comprou a casinha dela na quebrada, mano. Tipo, ela comprou a casa dela na quebrada, velho. É, só que ela falou pra mim assim, falou, Chris, eu nunca me senti tão segura na minha vida. No dia de Cosme e Damiano, ela abriu a garagem da casa dela, assim, trouxe todas as crianças da rua pra dentro, saca? A galera do bairro. E, mano, ela tava falando pra mim, isso é uma galera fodida. Desempregados, cara, que, mano, só trabalha por dia. Um dia tem o dinheiro, outro dia não tem. Só uns, meu, O lixo da Força de Trabalho. É o exército do Estado de Reserva. Ela falou, mas eu nunca vi gente tão feliz. Caralho. E aí entra o lance da alienação, né mano? Porque assim, a gente é privilegiado. A gente tem estudo, a gente tem formação. É, mano. A gente não vive nada disso. A gente tá preocupado com o sentido do nosso trabalho. Olha como a gente é privilegiado, cara.

Entrevistador: Sim, é o privilégio da servidão do Ricardo Antunes, né?

Chris Cornell: Eu sou branco, professor da rede, servidor público estadual, efetivo, nomeado em concurso público. Mano, o que que eu tenho que reclamar do meu trabalho? É uma bosta? É uma bosta. Mas, meu, no meu lugar de fala, eu penso assim, que tem gente que tá pior.

Entrevistador: Daí a necessidade de lutar por um mundo melhor, né? Professor, última pergunta. Você considera importante fazer parte de sindicatos, atuar de forma partidária, participar de movimentos sociais que tem como foco a melhoria da educação e das suas condições de trabalho?

Chris Cornell: Cara, eu acho. Porém, a categoria de professor tá carente de uma representação decente faz um tempo, né? Eu não me sinto representado pelo meu sindicato. Eu não me sinto representado pelo meu sindicato de maneira nenhuma. Saca? Porque ele, meu, ele é partidário, ele é político, mas ele não pensa mais na categoria. Então assim, respondendo a pergunta, eu acho que sim, mas hoje a APEOESP não é a nossa representação. Não preciso falar mais nada.

Entrevistador: Professor, obrigado! Obrigado também aos demais professores que também participaram, foi uma experiência muito valiosa.

Entrevista com a professora Pitty em 4/9/2024.

Entrevistador: Não vai ou é anônimo? Não, é totalmente anônimo.

Pitty: Você é a professora YZ?

Entrevistador: É, eu tô colocando o nome dos vocalistas que a pessoa gosta. O **** vai virar o Mano Brown.

Pitty: Ah, o Mano Brown.

Entrevistador: A professora que eu acompanho na Educação Fundamental vai virar a Elis Regina. Pra não ter nenhum tipo de represália depois, né? Porque a gente vai falar sobre coisas delicadas, né? Violência, rotação de sala, enfim, condições de trabalho.

Pitty: Beleza. Sempre quis falar sobre isso. Legal.

Entrevistador: Você estava falando de Goiânia, de Goiás. Você trabalhou em Goiás?

Pitty: Trabalhei lá em 2022. Trabalhei o ano inteiro. Foi o primeiro estado que eu trabalhei. Lá existe um sistema chamado SEAP. É um sistema que basicamente ajuda o professor, ao contrário da SEDUC daqui. É um modelo que não ajuda muito o professor, na minha mais humilde opinião. Então, facilita muito no lançamento de atividades, de aula, de tudo.

Não tem essa burocracia imensa igual a que tem aqui. O professor ganha mais lá, por tempo de trabalho. O que mais? Não tem plataforma, o professor tem mais autonomia. Porque as plataformas aqui, elas engessam... esse material digital, eles engessam o professor, e o professor nem mediador do conhecimento é. Ele é só um, como pode dizer, um porta-voz desses slides, dessas mídias digitais que foram inventadas de forma péssima, né?. Eu não sei nem por quem, para falar a verdade. Diz que [...] o Tarsísio queria até colocar o chat GPT pra fazer, não sei nem se ele já tinha colocado, tá falando agora que vai colocar, né? Pra antecipar, mas péssimo, péssimo. Tanto que Goiás, no ano passado, que saiu o resultado do IDEB esse ano, né? Foi... ficou em primeiro lugar. Atingiu a meta, foi o estado que foi em primeiro lugar. E São Paulo tá lá em 9º ou 10º, se eu não me engano. Foi lá pra baixo, então... Tá aí uma discrepância muito grande. E outros dois estados do Maior Deste só conseguiram atingir. O São Paulo ficou lá embaixo, junto com Minas e todos os estados do Sudeste, basicamente.

Entrevistador: para começar, eu gostaria, por favor, que a professora se apresentasse, falasse para a gente o seu nome, a sua idade, a escola em que você está trabalhando atualmente e o gênero no qual você se identifica.

Pitty: Por favor. Bom, meu nome é Pitty, tenho 30 anos. A escola que eu trabalho atualmente é o Orlando Pérez, aqui na cidade Aracy, na cidade de São Carlos. Gênero? Gênero, no caso, feminino, masculino?

Entrevistador: Sim.

Pitty: Feminino. Me identifico com gênero feminino.

Entrevistador: E começando por uma etapa um pouco mais ampla da entrevista, eu gostaria que a professora falasse para mim o que significa para a professora ser uma professora.

Pitty: Para mim, ser professor significa transformação, principalmente, porque você tem um potencial muito grande de transformar a vida de muita gente e, consequentemente, a sociedade. É você pegar essa missão de preparar esses indivíduos para atuar na sociedade, de mediar o conhecimento para eles. Porque uma sociedade ignorante é muito perigosa, como a gente vê hoje em dia. Então, é uma, digamos assim, incumbência muito grande. Para mim, esse é o principal papel do professor. Juntamente com a família também. A família também tem uma responsabilidade muito grande. Mas a do professor, principalmente que ele é especialista naquela determinada área, pra mim é de mediar o conhecimento e transformar a vida dessas pessoas.

Entrevistador: Legal. E pra professora, qual que é o papel fundamental de uma escola pública?

Pitty: Bom... Primeiro, essa questão de dar acesso ao conhecimento para as pessoas, de forma gratuita, coisa que antigamente era pago e teve muita gente que morreu para que isso fosse conquistado. Então, poucas pessoas, antigamente só uma elite, não só aqui no Brasil, no mundo inteiro aconteceu isso, tem outros países também que acontece até hoje, só uma elite que conseguia acessar o conhecimento. Então, a escola pública te dá acesso ao conhecimento por meio do professor e, dentre outras coisas, também presta uma assistência social para as pessoas em situação de vulnerabilidade. Tudo que envolve A transformação da pessoa, no geral também, das pessoas vulneráveis. Essa é a minha visão.

Entrevistador: E a professora considera que as escolas do estado de São Paulo estão atendendo a esse papel da escola pública?

Pitty: Não. Não. Assim, eu tenho outros parâmetros. Tipo assim, eu sempre falo para os professores daqui. O que acontece aqui é que o professor, se ele tinha esse papel de transformar, de mediar o conhecimento, ele já não consegue mais fazer isso porque o sistema aqui do estado de São Paulo engessou o professor por meio dessas plataformas digitais e o professor não consegue mais ter autonomia para poder mediar esse conhecimento da forma como ele estudou, planejou, entendeu? Então tem que ser tudo apostilado, digamos assim, de forma digital e daquele jeito e pronto. Tanto que a educação aqui, em termos de outros estados, está péssima em relação, comparando outros estados, está péssima. De forma alguma está atingindo o objetivo. O objetivo é formar cidadãos críticos para atuar na sociedade. A gente não está formando cidadãos críticos, a gente está formando trabalhadores analfabetos funcionais. É o que está saindo daqui, da escola. Essa é a minha visão, por quê? O sistema corrói tanto o professor, ele engessa tanto, que acaba sendo passado de forma quase que mecânica. Uma coisa muito estranha, na minha visão, que os alunos saem daqui sem pensamento crítico algum. Às vezes tem um ou outro que tem um pensamento mais crítico, mas pelo que eu vejo é porque eles estudam sozinhos, fazem as suas leituras, não do que sai daqui da escola. Eu não vejo assim com frequência. Isso porque eu também trabalhei numa PEI aqui no estado de São Paulo no ano passado. Mesmo na PEI eu não consigo enxergar isso, pra falar a verdade, que também é engessado pra caramba, né? Então, pra você ter uma comparação, O que eu acho que falta muito aqui no estado de São Paulo, nas escolas, é acesso cultural. O sistema daqui é tão engessado, mas tão engessado, os cronogramas são tão engessados, tudo que vem da Seduc tem

que fazer, que os alunos não têm acesso cultural, materialidade cultural, que chama... capital cultural. Eles não têm capital cultural e é uma coisa que lá em Goiás tem pra caramba. Então os alunos eles se envolvem com a comunidade. Eu trabalhei na periferia lá. Então o que eles fazem? Eles fazem gincanas de arrecadação de alimento pra depois reverter pra sociedade. Eles pegam ex-alunos que as vidas foram transformadas para discursarem para os alunos. Então eles levam feiras de livros para a escola, feiras de leitura, fazem gincana de matemática. Traz muita coisa de fora da sociedade para para a escola e vice-versa, leva da escola para a sociedade. Então, existem muitos programas do tipo que envolvem a sociedade e a escola. Então, a sociedade de lá é muito mais participativa. Então, os pais são mais participativos também. Aqui é aula, aula, aula, aula, aula, plataforma, plataforma, plataforma, plataforma. Um dia no ano tem alguma coisinha, uma palestrinha. Eu vi só uma vez aqui acontecendo. Tipo assim, Isso só. Você não consegue envolver os alunos com a sociedade, com a comunidade, porque é lá que eles vão atuar depois que eles saírem daqui, né? Então, o capital cultural da escola não tem. Não tem esse envolvimento, não tem, tipo assim, a história... Tipo, eles gostavam muito de explorar a história de Goiás, de levar a isso pra dentro da escola, de levar... feira de livros, de pegar livros de ex-alunos que agora se tornaram escritores e colocar os alunos para ler. Eu já vi isso acontecendo lá, entendeu? De envolver os alunos nesse tipo de coisa. Agora aqui eu não vejo. É extremamente engessado. A escola perdeu totalmente a autonomia, não tem mais nada. Quem manda na escola são, assim, quem tem a autonomia, entre aspas, é a diretoria e eu acho que Nem tanto, porque vem ainda mais de cima, né? Então, padronizou tudo, né? Perdeu totalmente. Se perdeu, na verdade. Então, é isso que eu acho.

Entrevistador: Muito obrigado, professora. Assim, tentando dialogar um pouco, acho que não é por conta da falta de capital cultural ou de cultura da própria cidade, porque a cidade de São Carlos tem grupos de teatro, ela tem projetos de samba, de conscientização da cultura africana, e essas pessoas que trabalham com a cultura, elas ficam perdidas por conta de não poder entrar nas escolas e não ter governos que se preocupam com isso, e aí acabam tendo que sair da própria cidade e procurar a vida cultural em outras regiões, sendo que aqui a gente poderia ter essa vivência na escola.

Pitty: Então, eu concordo totalmente. Aqui tem muita coisa acontecendo, mas é tão engessado que bate de frente e não vai. Então, é isso.

Entrevistador: Saltando então dessa etapa mais ampla para pensar agora nas suas condições de trabalho, nas condições de trabalho dos professores e das professoras da escola pú-

blica, eu gostaria de saber se a professora considera que a sua jornada de trabalho é condizente com o tanto de trabalho que você realiza na escola.

Pitty: Eu fico muito sobrecarregada, né? Porque eu não trabalho só na escola, eu trabalho em casa também, né? Então eu me sinto muito cansada, muito sobrecarregada. Eu acho que é pouco o que a gente ganha pelo tanto de trabalho que é dado. É um salário muito miserável, na verdade. E claro que tem outros lugares que pagam bem melhor, né? E você trabalha menos, que é o caso de Goiás. Mas eu acho que não condiz. No caso, é o tanto que eu. Ganho... E com o tanto que você trabalha. Não. Não condiz. Eu me sinto assim, trabalhando mais e ganhando menos. Não condiz. Acho que é essa a sensação, né? Aí a gente se sente explorado, né? É uma exploração em cima de nossas costas, porque o professor sente o peso da sociedade nas costas dele. E a gente não é bem pago para isso também. Antigamente, a função professor era como a do médico, do engenheiro, do advogado. Era elitizado. Eu lembro, lembro assim, não estava lá na época, mas eu lembro das pessoas me contarem, né? Era elitizado, então só elite, né? Um monte de gente lá, a minha madrinha, que tinha gente lá da família tradicional da cidade, tinha um monte de professor, mas isso foi se deteriorando ao longo do tempo, foi sendo sucateado, depredado, o professor foi sendo malvisto, e até hoje em dia a sociedade está cada vez mais contra o professor. Além de tudo isso, eu acho que também, propositalmente, na minha visão, o salário também foi diminuindo em relação ao que se ganhava no passado, justamente por esse projeto de sucateamento mesmo. Aí vai tudo, o professor é o pilar central, na minha visão, da educação. Então, aí já acaba com o resto. Da educação, agora da estrutura social é problema bem mais fundo do que chega aqui pra gente.

Entrevistador: Obrigado professora. E pensando nas condições do seu trabalho, como que você qualifica as condições básicas desse trabalho que você realiza? Você tem quantos alunos por sala? Você tem materiais didáticos à sua disposição? São materiais qualificados? A infraestrutura da escola, ela atende as necessidades que você tem pra realizar o seu trabalho, etc?

Pitty: Olha, pra mim as salas mais lotadas são os primeiros anos. Então, a gente tem aí uns 45 alunos por sala, às vezes até mais. Então, às vezes é impossível dar aula. Às vezes eu fico paralisada, porque eu não sei como eu vou fazer pra atender 45 necessidades diferentes ao mesmo tempo. Ou até mais. E é conversa para lá. Então a gente não consegue trabalhar direito. Por “n” fatores, né? É tipo um monte de adolescente enfiado numa sala, sem ar-condicionado, sem estrutura, às vezes, para receber aquela quantidade de alunos, um praticamente

sentado na cabeça do outro, e você tentando dar aula. É bem complicado. Bem complicado mesmo. Qual foi a outra pergunta que você falou?

Entrevistador: Sobre condições estruturais. Essa escola tem materiais didáticos? Ela tem tecnologia disponível para preparar?

Pitty: De forma nenhuma. Tipo assim, como eu sou professora de tecnologia, a gente vê aqui que tem que fazer um revezamento, que às vezes dá quase briga, né? Pela sala de informática, pelos computadores. A gente tem o que aí? Uns 100 computadores? Ou menos, talvez menos, porque tem uns positivos que não funcionam. Os computadores da sala de informática e os Chromebooks, né? Eu não sei nem quantos, acho que tem uns 40 Chromebooks. É pouco. É pouco? Pra uma escola que tem mais de mil alunos? E acho que quantos da Multilaser que tem ali? Acho que uns 30 só, no máximo, na sala de informática. Tem gente ainda que fica sentada sem fazer nada porque às vezes não tem computador. Porque falta. Então não tem. Não tem. Se a proposta é vamos focar no material digital, cadê o material então para isso? Não tem. Aí o que é exigido da gente é que a gente, como posso dizer, faça um milagre. É um milagre que tem que fazer, mas assim, eu já desisti. Pra mim, se ficar no vermelho, vai ficar no vermelho. Não vou, tipo assim, me desdobrar mais. Na verdade, eu tô até, assim, eu tô me esforçando pra não trabalhar mais no Estado. Pra você ter uma ideia, tem professor efetivo, que se efetivou agora, que ele não quer trabalhar no Estado. Ele falou assim, o plano dele é só ficar, né, nesse cargo por um tempo, até conseguir trabalhar em um instituto, algum outro lugar. É temporário. Então, até mesmo os efetivos estão encarando isso aqui como temporário. Não é pra sempre o resto da vida. Pra você ver o tanto que tá sucateado. E tem um monte de professor desistindo mesmo, de não querer. Eu vejo um monte de professor desmotivado porque aqui se cobra muito e nos é fornecido pouco pra trabalhar. Entendeu? Então, é complicado. Tinha mais outra pergunta?

Entrevistador: Era isso mesmo. Eu agradeço muito, professora. Agora, para fechar esse bloco das questões do trabalho, estruturais, eu gostaria de saber se... Acho que a professora já respondeu, mas é sempre bom fazer essa pergunta, né? Se a remuneração que a professora recebe faz uso das atividades que a professora defende.

Pitty: De forma alguma. De forma alguma. Até mesmo porque, ó, vamos lá, o piso salarial do professor da escola regular, né? Acho que é 5 mil, né? De acordo com uma pesquisa, eu não me lembro bem, mas depois eu vou até passar e te mandar o link do jornal, se quiser colocar na sua pesquisa. O salário mínimo no Brasil pra pessoa ter o mínimo de dignidade de

viver deveria ser 5 mil reais. Então a gente tá ganhando salário mínimo para o mínimo de dignidade, entendeu? A gente não consegue nem usufruir a mais desse salário, de ter uma condição de vida melhor, com todo esse trabalho, com todo esse peso, com toda essa cobrança. Só vou fazer um comparativo. A prefeitura de Rio Verde, Goiás, a cidade que eu morei, ela paga, se eu não me engano, R\$ 10 mil na zona urbana, e 14 mil na zona rural, pra quem trabalha lá.

Entrevistador: Na educação básica?

Pitty: Na educação básica. É um salário bem alto, é um salário que aqui, no estado, você só consegue depois de ter mestrado, doutorado, se eu não me engano, né? E... trabalhando muito tempo, né? Tem carreira também, né?

Entrevistador: Com dois cargos?

Pitty: É, com dois cargos. Eu vi uma pessoa só que tava ganhando esse salário lá na P, que eu... que ela trabalhava como CGPAC. Só que ela tinha doutorado, um monte de coisa. E é isso. Claro que não, né? A gente tá ganhando menos da metade do que eu acho que a gente deveria estar ganhando. Pelo peso e pela missão que é dada a gente. Então, é isso. Por isso que hoje em dia sucateou de vez. Poucas pessoas estão interessadas E muitos professores aderiram aos cursos EAD, que já existem várias pesquisas, não tem a mesma qualidade de um curso presencial, entendeu? Então, é complicado, não é bem remunerado mesmo.

Entrevistador: Agora é um bloco um pouco mais delicado da pesquisa e eu novamente reforço que se a professora não se sentir à vontade, não precisa responder as perguntas. A primeira pergunta desse bloco mais sensível é se você já presenciou ou foi vítima de assédio dentro do ambiente escolar onde você trabalha e se você se sentir à vontade para descrever esse episódio.

Pitty: Já. Já. Fui lá em Goiás. Aqui em São Paulo não passei por isso. Na verdade, eu posso te contar dois casos. Teve um caso, sim, que deu até muito problema aqui, sim, mas não tem sim que se encaixe com uma assédio, depois você pode me falar. Lá em Goiás, os alunos que faziam assédio, né? Então, lá em Goiás, que eu usava o cabelo curtinho na época, Aí tinha um monte de alunas, meninas mesmo, que não deixavam dar aula e ficavam dando em cima de mim, assim. É, falava que... Colegial? É, eram meninos do segundo ano. Não deixavam dar aula. E ficavam, ah, que você é muito bonita, que não sei o quê. E ficava falando, falando, falando, às vezes eu não conseguia dar aula. Ficava falando se eu tinha namorado, que não sei o quê, que me pegava, muito falta de respeito. Teve um caso de um garoto também lá em Goiás, um garoto do noturno, que ele começou a querer me seguir até em casa. Tudo noturno. De

manhã eu nunca tive problema, no noturno eu nunca tinha problema. Aí ele falava que ia me acompanhar até em casa e sempre insinuando, porque você deveria terminar com seu namorado, que o meu namorado mora aqui em São Paulo, morava em Goiás. E eu falava pra eles, ó, eu tenho um namorado, só que ele mora em São Paulo e tudo mais, né, tem muito tempo que a gente tá junto, ele, ah, porque você deveria terminar, que não sei o quê. Às vezes, quando eu tava no quadro, descrevendo, ele vinha até mim, te juro, ele vinha até mim, isso não aconteceu só comigo, não, aconteceu com uma amiga minha também, que a gente formou junto, foi pra Goiás juntas, né. Ele vinha até mim, até mim no quadro e começava a falar baixinho, quase que no meu ouvido, pedindo pra ir no banheiro, tipo assim, só meio que uma desculpa pra se aproximar, sabe? Tipo assim, aí deixou ele ir no banheiro, aí puxava baixinho assim no ouvido, eu falava assim, ó, não chega tão perto, eu não gosto. Aí queria me levar até em casa, que eu morava perto da escola, né? Aí eu ia a pé, acho que eu morava três ruas assim, três quadros da escola, eu ia a pé, eu ia e voltava todo dia. Até em casa comigo, nem era o caminho dele até lá. Duas vezes isso aconteceu, aí eu fui e cortei. Só que eu falei com o diretor sobre essas coisas que estavam acontecendo. Tanto das meninas, que não estavam deixando eu dar aula, quanto desse garoto. O diretor falou pra mim dessa... Ele usou essa frase pra mim, ó: “Ah, esses alunos, até na minha bunda, eles passam a mão, normal”. Aí no dia que a defensoria pública foi lá dar uma palestra, porque a escola recebia muita gente para palestrar, né? Essa palestra foi dada, foi tipo uma formação mesmo, foi dada para os professores, não foi dada para os alunos. Aí eu toquei nessa questão do assédio, né? Aí o diretor sempre me cortava no meio, enquanto eu tentava falar, sabe? Só que aí eu perguntei se, tipo assim, claro que existe muito assédio, de professor com aluno, né? Só que eu perguntei, ah, mas e se o contrário acontecer? Aí eles disseram que cabia fazer denúncia também, que a sede é a sede, entendeu? Aí que eu fui me informar melhor, entender e vi que a direção foi omissa. Nesse caso, foi o que aconteceu comigo e foi durante um ano inteiro que eu trabalhei lá, que eu tava sofrendo a sede desses alunos. Da segunda vez que aconteceu foi aqui, na verdade foi mês passado. O que aconteceu? Eu tenho um professor aqui, que é o Lucas, que é meu namorado. A gente namora há sete anos. Na verdade, a gente já está casado. Estamos morando juntos. Só que tipo, não tem nada a ver, eu não exponho isso pra ninguém. Ele faz o trabalho dele, eu faço o meu. Nem vejo ele, que ele trabalha aqui à tarde. [...] a maior parte da minha atividade é na parte da manhã. Só que os alunos acabam descobrindo, né? Eles sempre descobrem tudo. É, então... Aí eles descobriram e teve alguns alunos do terceiro ano que começaram a falar: “Ah, descobri que você

namora o Japa”, “Ah, nossa, não dá conta de você”. E começou a falar isso: “Ah, ele não vai dar conta de você”. Que ele não consegue. E começou a falar negócio de cu, de buceta pra mim, entendeu? Só que aí a gestão aqui agiu, né? Ela me apoiou, perguntou se eu queria fazer boletim de ocorrência, aí eu disse que se acontecesse uma segunda vez eu ia fazer, dessa vez, né? Ia deixar passar, só que a gestão aqui me apoiou, então também acho que isso se enquadra como assédio, né? E... É, então... E... Acho que foram esses casos assim, agora de outros... De professor pra professor nunca aconteceu, só entre aluno e professor mesmo que aconteceu.

Entrevistador: Professora, eu sei que é difícil, mas eu agradeço por compartilhar. E é a primeira vez que nas entrevistas houve um relato de assédio de importunação sexual. As demais entrevistas se focaram nos assédios morais, na pressão para o trabalho, então é importante perceber que no ambiente escolar também há esse tipo de assédio e pensar na proteção dos professores e das professoras.

Pitty: Ah, com certeza. Assim, assédio moral na PEI que eu trabalhei teve demais também. Ameaça... Tipo, não diretamente pra mim, para o grupo de professores, né? Então eu sofri em conjunto, né? Mas... Teve muita de ameaçar de demissão. Ah, se não fizer do jeito que a gente quer, a gente vai desligar. Então a gente fica, tipo assim, eu nunca me senti segura, né? Até porque aqui existe uma rotatividade muito grande de professores. É uma coisa que eu não vejo acontecer em Goiás. Lá existe uma estabilidade bem maior. Eles fazem um contrato de três anos com você e é bem difícil de tirar, mesmo que seja contrato. E eles às vezes prorrogam para 5 anos, então você vai ficar naquele... Eu conheço professor, contrato, que seria categoria O aqui, que lá eles não colocam essas categorias, eles não separam desse jeito, que está há 10 anos na mesma escola. Aqui é um mês é um professor, outro mês é outro professor, e assim vai, né? Lá não, é professor que seria dentro da categoria O lá, já que não existe essa categoria, que está há 10 anos contratado na mesma escola. Pra você ver que eles lutam bastante pra não ter a rotatividade pro professor. Que é, pra mim, uma das principais falhas, né? Então, eles pegando todo esse sistema que facilita isso, aí teve muita assédio nesse sentido, né? De ameaça, de desligamento. A gente nem dorme à noite, né? Porque como é que a gente paga as contas no outro dia se a gente não fizer do jeito que eles querem? Aí, nesse sentido, é bem complicado.

Entrevistador: Eu também passei por essa questão, mas eu não sou professor contratado, mas eu nunca fiquei numa mesma escola por mais de dois anos, por conta de a escola virar

PEI, você perde aulas porque fecham salas, enfim, então é uma instabilidade que ela também alcança até as categorias supostamente mais estáveis, né?

Pitty: É, então, pra você ver que o efetivo aqui, pra mim, não muda nada. Eu não me esforçaria pra ser efetiva, pra falar a verdade. Eu não tenho nem vontade. Pra mim, isso aqui é temporário. É transitório. É um período que eu gosto de fazer mestrado, né?. É só um período pra eu conseguir me manter até eu terminar o mestrado e tentar outra coisa. Porque eu não quero ficar aqui. É pedir pra sofrer pra caramba, né? A vida inteira ficar aqui. Então, eu sei que existem outros lugares melhores pra trabalhar. Eu não ficaria aqui de jeito nenhum. De jeito nenhum. Mas, enfim, é isso.

Entrevistador: Aqui seria o estado, né?

Pitty: O estado de São Paulo. Assim, eu ficaria aqui no estado se eu trabalhasse em algum instituto ou na prefeitura, né? Que me disseram que as condições de trabalho são melhores. Pelo que os professores que trabalham na prefeitura..., realmente é. Mas no Estado, não. No Estado, não dá. Não dá mesmo.

Entrevistador: Obrigado. Foi importante a gente escutar dos professores esse sentimento de insustentabilidade.

Pitty: A insegurança financeira aqui. Nada te dá segurança financeira aqui. Hoje você está ganhando, amanhã você não sabe. É isso, mesma coisa de ter estudado pra nada, né?

Entrevistador: Pra fechar esse bloco das perguntas mais delicadas, a professora já sentiu medo, ansiedade, pressão no ambiente de trabalho? Você poderia descrever? Se sentia vontade?

Pitty: Tipo, em relação à gestão?

Entrevistador: Em relação ao seu trabalho, pode ser com relação à sua gestão, mas assim, você sentiu essas coisas?

Pitty: Ah, sim, sim, com certeza. Inclusive ontem eu fiz duas denúncias que saíram até no jornal A do canivete, do menino do canivete. E do menino da maconha. Aí a gente pensa, né? Será que a escola vai proteger a gente? Porque o menino pode ficar com raiva e me dar uma facada depois. Igual acontece com os professores, já aconteceu com outros professores, né? Tem professor que morreu já por causa disso Entendeu? Desse tipo de medo eu tenho, porque a gente sabe que os alunos que a gente tem aqui são uns bem problemáticos. Já senti medo de ser desligada e não ter o que comer no outro dia, não saber como fazer para procurar emprego nem nada. De ter que morar na rua, sempre tenho esse medo, porque como é que eu

vou pagar aluguel? E outra, tipo assim, se você vai tentar... Eu tentei arrumar emprego em outros lugares, parece que ninguém quer, professor. Entendeu? Parece que a gente é a sub da sub da sub da sub categoria, porque ninguém quer, de tão sucateado que a gente tá. E... O medo recorrente que eu sinto aqui é esse. Mas é um medo que eu tenho e que eu senti em relação à instabilidade só aqui mesmo no Estado. E de violência também. Eu acho que aqui é mais violento. Eu acho que a violência aqui no Estado é maior do que em outros lugares. Até mesmo aqui no interior, pra falar a verdade. Parece que o... eu não sei, parece que o estado, né, ele falha muito e se permite muitas coisas, né? É complicado, a gente... Ai, a gente vê muitos alunos aqui que, infelizmente... Ai, eu não vou nem falar. Acho que eu não vou nem falar.

Entrevistador: Fica tranquila, a professora. Eu entendo. Eu trabalho nessa escola há um tempo também e... É uma região mais vulnerável das cidades e a gente sofre muita pressão por ser a única escola regular. Então todas as demais escolas de Período integral elas têm uma facilidade para, vou usar esse termo, se livrar dos alunos que não interessam para eles. E os alunos já vêm com essa revolta da rejeição pra cá e de outros problemas e a gente tem que lidar com tudo.

Pitty: É uma falha, né? É uma falha porque, tipo assim, é o Estado falhando, né? Isso aí é consequência da falha do Estado. Porque, tipo assim, mesmo se responsabilizar a escola e a própria família, toda estrutura já vem na... toda estrutura de luta de classes, né, digamos assim, da burguesia é o que faz isso, né? Tipo assim, a pobreza faz isso, né? Tipo, você ficar desesperado. Às vezes, o aluno vai se sentir mais acolhido dentro da biqueira do que na escola, do que trabalhando em algum outro lugar. Então, onde ele seria marginalizado, onde ele seria tratado com racismo, com preconceito por ser pobre da periferia. Então ele vai se sentir mais empoderado, mais acolhido dentro desses espaços do que aqui. É o que eu vejo acontecendo. Entendeu? Então, é isso. É uma falha mesmo. Não tem o que fazer. Enquanto existir desigualdade, isso vai acontecer. E esse é o peso que a gente sente como professor. É um peso da sociedade mesmo nas costas.

Entrevistador: Que a gente não consegue esconder, deixar de ver, porque é uma responsabilidade de todos os cidadãos, mas pra gente, a gente vê isso com mais nitidez e se preocupa com isso e às vezes se sente impotente também.

Pitty: Exatamente.

Entrevistador: Porque não é nossa, individualmente, a nossa capacidade, a gente não tem capacidade individualmente de resolver esse problema.

Pitty: Exatamente.

Entrevistador: Agradeço, professora, essa parte da pesquisa, é a parte mais delicada, mas agora eu queria ir encaminhando para o final da pesquisa, a professora vai ter aula daqui a pouco também, e pensar sobre questões mais didáticas e pedagógicas agora. Para começar esse bloco, eu gostaria de saber quais são os recursos didáticos que a professora usa na sua prática diária, pensando no recurso didático como televisão, filme, lousa digital, etc.

Pitty: Como professora de tecnologia.

Entrevistador: Que é a função que o professor está ocupando agora, né?

Pitty: É, então.

Entrevistador: Eu esqueci de perguntar, professora, no começo da sua formação. A parte de introdução é a mais importante. É formada em qual área? É a mais importante ou eu esqueci?

Pitty: Ah, tá. Não, sou formada em Física. Física. Já começa aí. Sou formada em Física, só que eu estou dando aula de tecnologia. Tipo assim, não tô exercendo a área pra qual eu fui, estudei cinco anos, né? E o Estado aqui, ele faz isso com a gente, mesmo com os professores também. Mas, enfim... Pra aula de tecnologia, os meninos têm que aprender a programar, basicamente, usar... as linguagens, principalmente do Scratch e do JavaScript. O que eu faço, já que não tem como eles assistirem os vídeos do Alura, porque não tem material para isso, não tem condições para isso, porque todo mundo está conversando na sala de aula, como é que você vai fazer? O que eu faço é planejar, faço um tutorial de programação para eles, entrego, tipo assim, cada tutorial é um projeto diferente. Então eu entrego esses projetos pra ele, tem aluno que tá mais avançado, tem aluno que tá menos avançado, então eu entrego esses projetos, aí eles vão fazendo, e o que eu faço é oferecer um apoio de dúvidas, assim, caso eles estejam travados em algum, como eu posso dizer, alguma fase ali da programação, ou caso tenha cometido muito erro, eu ensino como faz pra curtir esses erros, que eu acho que é a parte mais importante da programação, pra ver o jogo, a coisa funcionar, o algoritmo rodar. Acho que o meu principal recurso mesmo, porque já que o computador é essencial pra isso acontecer, são esses tutoriais que eu desenvolvo, que tá dando certo. Outras escolas também estão usando. Mas é isso, basicamente.

Entrevistador: Você já acabou respondendo uma das outras perguntas, que era qual o seu principal material de trabalho, que é a professora mesmo.

Pitty: Sim, eu mesmo desenvolvo.

Entrevistador: Não é nenhum material do Estado?

Pitty: Não, eu desenvolvo isso com base no que o Estado oferece, né? Aí eu vou lá e planejo tudo certinho, faço até com aquele florkzinho pra ficar mais divertido, sabe? Aí eu coloco lá pra eles... se sentirem familiarizados com a linguagem. Porque, assim, eu não sou contra, não, colocar a programação no currículo, né? Mas eu acho que do jeito que tá, deveria ser melhorado. Eu acho que talvez Alura não fosse o melhor caminho, tipo, como foi posto dessa forma pros alunos, que não deu muito certo, na minha visão. Entendi.

Entrevistador: Obrigado, professora. Essa é a pergunta talvez mais ampla desse bloco. Qual que é o embasamento teórico e filosófico das aulas da professora?

Pitty: Teórico e filosófico é uma pergunta complicada de responder, porque não é da minha área. Eu tô só reproduzindo aquilo que eu aprendo junto com os alunos, né? Porque aqui você tem que aprender junto com os alunos, né? Basicamente. Se você não é da área. Mas eu diria que a programação, no mundo de hoje, ela é inevitável, né? Você, pelo menos, tem uma noçãozinha de como funcionam os algoritmos, né? Até mesmo pra não ser pego de surpresa no mercado de trabalho quando sair daqui, né? Porque daqui pra frente, só pra frente, não volta pra trás mais. Você tem que se aprimorar, você tem que conhecer, você tem que entender essa linguagem, né? Essa linguagem é equiparada por muitos especialistas, como, por exemplo, a nossa linguagem que é o português, e a matemática, que é outro tipo de linguagem. Então, uma terceira linguagem é a programação que os alunos têm que ter consciência, principalmente no mundo de agora. Então, eu acho que ela é necessária, que os alunos vão precisar dela para o mundo que há de vir por aí. Não é um mundo bonito e fácil, mas que deveria ser posta de outro jeito. Mas, enfim, acho que Eu não sei se é muito um embasamento filosófico, teórico, porque não é da minha área, mas é basicamente isso que eu penso. É só para que eles estejam preparados mesmo.

Entrevistador: Eu agradeço, professora. Você considera que no trabalho que você realiza, tem aumentado as funções burocráticas e administrativas?

Pitty: Sim. Sim, com certeza. Tem muita... Muita meta. Eu sinto que a escola hoje em dia se tornou uma empresa. É um modelo empresarial, né? É uma mercantilização da educação, digamos assim. Transformar a educação em mercado, né? Então... Até mesmo as políti-

cas empresariais estão sendo implantadas na escola. Tipo aquele... Como é que chama? TD-CA? Esqueci o nome que tem lá. Tem... Ah, é o...

Entrevistador: De organização do trabalho, que eu esqueci o nome também.

Pitty: É, quando eu falei isso pra um amigo meu que trabalha em uma empresa, que é engenheiro de produção, né. Engenheiro de produção é basicamente um administrador de empresas, né. Ele falou assim, nossa, mas como assim? Isso aí a gente vê, a gente, assim, tem como política das empresas, né. E a gente acessa isso pra melhorar as empresas e tudo mais. Ela falou assim, pois é, a escola virou uma empresa, então a gente tem que cumprir metas, objetivos, objetivos totalmente mentirosos e reais, porque abre margem para que os professores burlem esse sistema só para entregar um resultado verdinho ao invés de vermelho, entendeu? E a educação mesmo, ela não existe, porque o professor fica tão preocupado em entregar o verde, que ele não... não consegue realmente atingir, tipo assim, não consegue fazer com que o aluno alcance o aprendizado dele, entendeu? É isso, é uma mentira mesmo, tipo assim, é um... Como é que pode ser? Qual o nome pra isso? Eu esqueci.

Entrevistador: Popular? Pra inglês ver, não é isso?

Pitty: Pra inglês ver, é, pra mostrar nos índices, olha como está indo bem. Eu ouvi lá o Feder falando, nossa, eu não esperava por isso, como se a gente não fosse obrigado a fazer isso. É obrigado mesmo, é ameaça atrás de ameaça, entendeu? Então, é isso. A escola virou uma empresa.

Entrevistador: Eu ia exatamente perguntar isso, se você percebe a permanência ou a existência de jargões empresariais, mas, assim, sua resposta já deixou muito claro o que a gente tá enfrentando na escola pública, né? E aí, pra terminar a pesquisa, eu gostaria de fazer duas perguntas. A primeira, eu acho que você já antecipou logo no começo da sua fala, que eu gostaria de saber se a professora sente que tem autonomia no seu trabalho.

Pitty: Não, de forma nenhuma. Eu sinto que eu sou um objeto que tem cordas vocais, que essas cordas vocais servem para reproduzir o material que o Estado manda. E autonomia não existe, nem pensamento crítico para exercitar. Nada. É só isso que eu sou, um objeto com cordas vocais. Aí eu consigo ler, e da minha leitura, a mesma coisa que eu li, eu passo para os alunos. O pensar, o refletir, não existe. É isso.

Entrevistador: E pra finalizar nossa pesquisa, talvez um bloco... um bloco não, né? É uma pergunta mais política, embora acho que toda a fala da professora tá permeada pela política também, como não dá pra escapar da nossa profissão. Mas você considera importante,

por exemplo, fazer parte de sindicatos, ter atuação partidária, participar de movimentos sociais que vão organizar a melhoria das suas condições de trabalho?

Pitty: Ah, eu acho importante. Embora eu não participe de nenhum, Mas eu acho importante, sim. Até mesmo porque se a gente não lutar, como é que vai fazer? E às vezes eu vejo professor que lutou a vida inteira. É muito triste. Lutou a vida inteira por melhores condições e viu só regredir. É triste isso. Eu tenho medo disso acontecer, porque é triste você chegar já no final da sua vida e perceber que as coisas só pioraram, embora você tenha lutado muito, né? É um sistema, assim, que... Assim, no geral, se não colapsar, se não mudar, vai destruir todo mundo, porque não é uma coisa que acontece só no Brasil. Vai destruir o mundo inteiro. É uma coisa que está atrelada a coisas tão fundamentais que as pessoas nem percebem, né? Então... Tipo assim, o aquecimento global, isso aí vai levar à morte de muita gente, migração climática, entendeu? Tudo isso tá atrelado à educação. É educação. A ignorância é o maior mal, né? Se as pessoas não fossem ignorantes e não fossem tão gananciosas, na verdade, elas colocariam o bem-estar social acima da própria ganância, né? Porque o bem-estar social, ele pode fazer uma... como eu posso dizer? Não é isso que eu queria dizer. Tipo assim, pessoas bem resolvidas, né? Pessoas satisfeitas, que não tivesse um mundo tão desigual, porque isso que a gente enfrenta hoje é uma questão de desigualdade também. Talvez não ficassem colocando fogo nas matas, causando problemas respiratórios em todo mundo, aumentando o nível de CO₂, sendo que a Amazônia mal conseguiu absorver a quantidade de CO₂ natural. Imagina essas queimadas agora que estão sendo propositais, entendeu? Por causa de ganância. É um sistema, assim, é tudo por causa disso, desse sistema que colapsando e vai levar todo mundo junto. Se não for todo mundo, vai a maioria, né? Pelo que eu tô vendo é isso. Por isso que eu falo que o mundo que os homens vão enfrentar é meu mundo tranquilo, meu mundo amável e bonito. É um mundo horroroso que tá aí, entendeu? Tá ficando cada vez pior, né? Então, se eles não se prepararem, se o sistema não fizer com que esses alunos saiam da ignorância que eles... Na verdade, é proposital, né? Que eles permaneçam na ignorância. Então, é isso que vai acontecer. O mundo vai acabar e vai levar todo mundo junto, né? Na minha visão. Eu tenho uma visão bem pessimista em relação a isso. Qual é a pergunta mesma? Acho que eu até fugi do tema.

Entrevistador: Não, era sobre se você considerava importante.

Pitty: Participar... Ah, então, política é isso, né? Política, eu acho que não tem esse negócio de escola sem partido, não. Tinha que conscientizar. Tinha que ter uma disciplina só dis-

so, por mim. Conscientizar os alunos e debater. Isso gera debate, isso gera interesse. Porque isso vai afetar diretamente a realidade deles. Entendeu? Tinha que... Tem que... Além de mim, né, também, tipo assim... Eu acho importante também lutar, embora seja muito difícil, né? E o que a gente tá vendo aí é bem complicado, né? Não quero nem tocar, assim, no assunto, pra não prolongar muito.

Entrevistador: Mas eu agradeço a professora.

Entrevista com a professora Ludmilla em 31/10/2024.

Entrevistador: Aqui, e vou ligar aqui também, no Audacity, pra gente capturar a pesquisa. Bom, bom dia então, professora, vou começar hoje, dia 31 de outubro de 2024, a gente vai realizar a nossa entrevista. Eu queria começar com um bloco de apresentação, queria perguntar para a professora o seu nome, embora seja anônimo, a pesquisa é importante para registro, a sua idade, a escola que você trabalha e o gênero ao qual a professora se identifica.

Ludmilla: Tá, meu nome é Ludmilla, eu tenho 34 anos, atualmente estou na escola Eugênio Franco, aqui da cidade de São Carlos, e eu sou feminino. O gênero feminino. Beleza.

Entrevistador: Obrigado, professora. A nossa pesquisa tem algumas etapas. Sim, algumas etapas são um pouco mais teóricas, outras etapas são mais práticas e algumas a gente vai falar de assuntos um pouco delicados. Então, professora, sinta a vontade. Se não quiser responder, se quiser pular a questão, o importante é não causar nenhum tipo de constrangimento. O primeiro bloco é um bloco mais amplo. Eu gostaria de perguntar para a professora o que a professora entende que é ser um professor ou uma professora da educação pública.

Ludmilla: Eu entendo como ser um professor, nós darmos um alicerce as crianças das escolas estaduais, municipais ou privatizadas que sejam, ser o alicerce, mas não sermos os pais e mães hoje em dia, porque isso tá se confundindo muito, né? Eu acho que sim, nós temos responsabilidade sobre a educação das crianças, porém, entretanto, não de pai e mãe, porque isso tá se confundindo muito. Então eu acho que ser professor deve ser um alicerce dentro da escola, e preparar essa criança para a vida, tanto educacional como profissional.

Entrevistador: Obrigado. E qual que é o papel fundamental que a professora enxerga na escola pública?

Ludmilla: Bom, eu acho que a escola pública ela vem para trazer a parte educacional para essas crianças de um modo não privatizado, que é muito importante, porque nem todos têm condições financeiras de bancar uma escola, e para, futuramente, fazer com que essas cri-

anças consigam ter um padrão de vida adequado, coisa que hoje em dia está se perdendo, que eu acho que muita gente não foca mais na educação para ganhar dinheiro e afins, mas eu acho que a educação ainda é fundamental.

Entrevistador: Sim, e a professora considera que esse papel essencial, fundamental da escola tem sido desempenhado de forma eficaz pelas escolas estaduais?

Ludmilla:

Não, não acho. Eu acho assim, por mais que eu estou numa escola central atualmente, eu acho que aí a gente busca ainda um pouco, mas em muitas escolas estaduais, eu nunca trabalhei no Fundamental, mas ouço muitas histórias, Fundamental 2, e as crianças meio que abandonaram a escola e a escola meio que tá abandonando as crianças, mas isso eu ouço dizer, nunca participei ainda, no próximo ano quem sabe.

Entrevistador: Certo, obrigada professora. Avançando agora para uma parte da pesquisa onde a gente vai falar das condições de trabalho da professora. A professora considera que a sua jornada de trabalho é condizente com o trabalho que a professora realiza ou a professora leva trabalho para casa, acaba trabalhando muito mais do que é paga para tal.

Ludmilla: Como sou da educação especial, minha realidade é diferente da da professora regente. Eu consigo, dentro do meu período de trabalho, realizar. Não trago tantas tarefas pra casa. Mesmo por conta que eu tenho aquelas questões de APD. Tem um dia da semana que eu tenho que ir pra escola cedo. Então eu consigo organizar tudo. Não acumulo trabalho pra casa. Mas é muito diferente da realidade por exemplo, de outras professoras que eu acompanho na escola que, sim, levam muito trabalho para casa.

Entrevistador: Obrigado, professora. Com relação às condições do trabalho que a professora realiza. A professora atende muitos alunos, tem material didático adequado, a infraestrutura da escola atende as suas necessidades?

Ludmilla: No momento, sim. Pela escola que eu estou também, eles dão um respaldo muito grande para nós professores lá. Só que eu acho que às vezes a professora quer fazer algo diferente e é um pouco trabalhoso para conseguir alguns materiais. Mas é o que eu falo, a escola dá um suporte bom. Não conheço a realidade de outras escolas, então ali tá OK ainda.

Entrevistador: Obrigado professora. E com relação a sua remuneração, ela faz jus às atividades, à importância da atividade que você realiza na sociedade?

Ludmilla: Sim, eu acho óbvio né, salário de professor devia ser muito maior, mesmo por conta da demanda de trabalho que é exigido, Mas no meu caso está condizente com o trabalho que eu faço. Mas acho que de outras professoras devia ser muito maior.

Entrevistador: Entendo. Obrigado, professora. Agora a gente vai adentrar num bloco um pouco mais delicado dessa pesquisa, né? Onde a gente vai trabalhar as questões de violência e de assédio moral, etc. E aí eu gostaria de saber, se a professora se sentia à vontade, se você já presenciou ou foi vítima de assédio dentro do ambiente escolar e se se sente à vontade para descrever alguma situação.

Ludmilla: É, se fala assédio de qualquer tipo.

Entrevistador: Assim... Sim, assédio moral, ameaça, etc.

Ludmilla: Ameaça ou até mesmo... um bullying entre professores. Eu não vivenciei comigo, mas eu presenciei na escola, sim, uma vez, onde uma professora ficou muito chateada porque uma das coordenadoras meio que chamou ela de burra na lata, não com as palavras, né? Mas a professora ficou bem chateada e isso, tipo, constrangeu todas as nossas professoras, já estávamos em cinco professores conversando e ela soltou uma pérola dessa no meio de todo mundo, ficou todo mundo com aquela cara de ow e foi bem constrangedor. E o modo de resolver ali foi uma conversa entre as duas, onde a pessoa que ofendeu não sentiu que tinha ofendido, mas quem foi ofendido ficou bem magoado.

Entrevistador: Obrigado, professora. E com relação ao ambiente escolar, você já sentiu medo, ansiedade ou pressão durante o seu trabalho?

Ludmilla: Olha, a ansiedade, nós categoria O, a gente vive toda essa época do ano aqui ó, novembro que tá chegando, a gente vive uma ansiedade sim, a gente vive uma ansiedade, pelo menos eu assim, por conta que você tem que apresentar bons resultados, você tem que ser perfeito o tempo todo, sabe? E um deslize que você dá, o dedo vem na cara, mas as trinta coisas boas que você faz, muitas vezes não é reconhecido. Eu vejo muito isso. Como eu tô no meu terceiro ano na escola, eu já trabalhei com três professoras diferentes. E uma diferente da outra, assim, em tudo. E eu acho que todas elas geram essa ansiedade de ser perfeita o tempo todo. Isso acarreta... Ai, gente, muita... Tá acarretando doença pra todos os lados. Mas eu acho que a escola, ela te... te obriga a ser perfeita o tempo todo. E a gente é ser humano, né?

Entrevistador: Obrigado. A gente termina esse bloco um pouco mais delicado e a gente vai agora para uma parte mais pedagógica, onde a gente vai tentar entender as questões que envolvem o seu trabalho. E a primeira pergunta desse bloco é quais recursos didáticos você

costuma usar na sua prática do dia a dia? Se você usa filmes, se você usa lousa, se você usa algum material adaptado por conta do trabalho?

Ludmilla: É, então, eu como acompanho a regente da sala, a gente usa muito material de idade, tipo os livros, o material digital hoje em dia que tá sendo meio que empurrado goela abaixo pelos professores, e lousa eu pouco uso, mas assim, eu faço a adaptação completa do currículo do meu aluno. Então, tudo que a regente tá passando em sala, eu tenho que adaptar pra que fique compreensível pra ele. E as plataformas, as coisas que, como eu falei, tem sido empurrado pra gente, e tá meio que barrando, eu vejo que tá barrando aulas melhores, sabe? A gente fica focado só naquilo, é livro, livro, livro, material digital, aquela aula, muitas vezes superficial, e eu acho que isso tem atrapalhado bastante os alunos em si [e] a aprendizagem, no geral.

Entrevistador: Muito obrigado, professora. E com relação ao fundamento teórico, filosófico do seu trabalho. Quais são os autores que você usa? Quais são as pedagogias? Algum método?

Ludmilla: Eu trabalho muito com Skinner, né? Por conta do comportamentalismo. Porque eu trabalho com aluno com TEA. E depois que eu fiz ABBA eu tenho aplicado muito, né? A questão de reforço. Então, eu uso muito essa questão de reforço, né? Como você viu... Ah, você não chegou a ver o meu aluno, né? A gente vai pra caverna todo dia. Então, é reforço mesmo, reforço verbal, reforço de desenho pra fazer com que ele possa realizar as atividades.

Entrevistador: Obrigado, professora. E observando, assim, os professores do modo geral, qual é o principal material didático que eles usam, que você observa?

Ludmilla: Lousa e livro.

Entrevistador: Livro didático?

Ludmilla: É, porque não tem como ele sair muito disso, porque vem sendo obrigada uma demanda de livros gigantesca. Então, se você sai um pouco da casa pra fazer uma atividade diferente, você acaba que não entrega e vem aquela cobrança que eu te falei. Você tem que entregar os livros, lá lá lá lá. Então, é isso. Lousa, livro, isso.

Entrevistador: E você considera que na escola, de uma forma geral, tem aumentado o trabalho burocrático e administrativo dos professores?

Ludmilla: Sim, constantemente. Eu vejo que é muita documentação para ser feita, muita papelada, muita coisa para ser entregue em prazos determinados que deixam as profes-

soras superansiosas, porque além de mapão, notas, relatórios de alunos elegíveis e tal, então isso tem criado uma ansiedade muito grande e bem burocrática para elas.

Entrevistador: Obrigado. E você percebe que há uma tendência de simplificação do trabalho dos professores, pensando que talvez tenha que se alcançar atividades de avaliação a todo momento, prova paulista, etc?

Ludmilla: Eu acho que tem como fazer uma demanda menor. Eu acho que você pode. Você quer aplicar uma prova paulista, faz semestral, porque cada dois, nem dois meses a gente tem uma prova paulista, o que gera uma ansiedade nas crianças e nos professores, né? Agora o SARESP, tá todo mundo em choque com o SARESP. As crianças estão, assim, extremamente ansiosas e vem uma prova longa, extensa, pra um dia pra uma criança de 10 anos. E a questão burocrática de documentação, acho que ela pode ser adequada. Não há necessidade de tantos documentos, mesmo porque muitas vezes esses documentos viram copia e cola um do outro. E você acaba fazendo várias vezes a mesma coisa à toa, sabe?

Entrevistador: Entendi. E assim... palavras ou jargões como eficiência, rapidez, alcance de metas, minimização de conflitos, controle de qualidade, que são falas e demandas do ambiente produtivo. Você considera que eles têm, das empresas privadas, eles têm entrado na escola pública? pela gestão ou pela organização do trabalho? Não entendi a pergunta, desculpa. A gente tem que alcançar metas, a gente tem que ser eficiente no nosso trabalho. São exigências que a gente encontra muito no ambiente produtivo, no ambiente privado. Você acha que essas metas, essas obrigações têm alcançado a escola pública?

Ludmilla: Ah, tem. A gente vive de bater metas hoje em dia, de ser perfeito o tempo todo. Vou dar exemplos, influência eleitoral, prova paulista, SARESP, SAEB, essas coisas elas demandam metas e metas e metas e você tem que atingir metas e se você atingiu a meta muito alta num trimestre e cai no outro já vem um vermelhinho ali te cobrando, tá ligado? E eu acho que isso tem que ser entendido que varia. Um bimestre a criança pode bem, no outro já não entender tanto o conteúdo e você cai. Acho que essas metas têm invadido, sim, o espaço estadual.

Entrevistador: Entendo. E, assim, uma pergunta na lata. Você considera que no seu trabalho você tem autonomia?

Ludmilla: Tenho. Tenho autonomia. Tenho, sim. Mas é isso que eu te falo. Eu, educadora especial, trabalhando há três anos nessa escola, consegui essa autonomia. Mas eu vejo

que não são todos os professores que têm uma autonomia e que o trabalho é guiado por gestão, sabe?

Entrevistador: Para finalizar a nossa pesquisa, uma pergunta que salta um pouco do espaço pedagógico, mas vai para pensar a nossa atividade do professor como uma atividade política. Você considera importante, por exemplo, fazer parte de sindicatos, ter uma experiência partidária ou participar de movimentos sociais que estão relacionados com a melhoria do seu trabalho?

Ludmilla: Eu acho importantíssimo, muito importante, e eu acho que talvez você pergunte se eu faço parte de algum sindicato. Não faço, porque eu sou insegura. Eu me considero uma pessoa muito leiga, tanto que eu converso com vocês, né, minha amiguinha lá, eu fico totalmente insegura em relação, porque vocês têm uma abrangência dessa questão muito alta, E eu sou muito insegura nessa questão. Então não faço parte por medo mesmo, insegurança. Não por questão de ter que pagar, não é esse o meu problema.

Entrevistador: Entendo professora, muito obrigado então pela participação, pelas respostas. Vou parar a gravação agora.

Ludmilla: Por nada, querido.

Entrevista com a professora Nina Simone em 23/11/2024.

Entrevistador: Para registro de pesquisa, hoje é sábado, dia 23 de novembro, eu sou o professor Arthur e vou entrevistar a professora Nina Simone. Para começar a nossa pesquisa eu gostaria que você falasse qual é o seu nome completo, a sua idade, a escola que você trabalha e qual gênero e etnia você se identifica.

Nina Simone: meu nome é Nina Simone, tenho 38 anos e sou professora. Ministro aula na escola estadual Antônio Milton de Lima.

Entrevistador: É qual é o gênero e etnia os quais você se identifica?

Nina Simone: Gênero é feminino, e a etnia é negra.

Entrevistador: Obrigado professora, agora gostaria que a professora comentasse o que é ser professor para você?

Nina Simone: Ser... ser professor é uma responsabilidade imensa. Porque a gente está lidando com várias vidas, com várias estruturas, né, familiares, e a gente tem essa missão de... esse dever de ensinar, de olhar para cada um como um ser especial e único, né? Não ape-

nas como um número de RA, por exemplo, como o estado é trata os nossos, os nossos estudantes.

Entrevistador: Obrigado, professora. E qual é o papel fundamental da escola pública para você? Além disso, as escolas estaduais elas estão cumprindo esse papel?

Nina Simone: O papel da escola pública é formar pessoas conscientes, né? Da... O estudo consciente da... da classe que eles estão, do... dos propósitos de vida. E eu acredito que a escola pública, ela não... não está conseguindo acessar, é... com eficácia, né? Com eficiência... essa formação.

Entrevistador: Obrigado, professora. Depois de passar por essa parte mais geral da pesquisa, agora gostaria de saber se você considera que a sua jornada de trabalho é condizente com o trabalho que você realiza? Ou seja, se você leva trabalho para casa?

Nina Simone: Sim, nós trabalhamos muito mais, porque tem toda uma questão burocrática, muitos relatórios para preencher. É... planos de ensino, é... no caso para as crianças da educação especial, sendo que muitas vezes a gente não tem alguns professores, não tem informação para isso, para poder é... ensinar e dar esse suporte para o aluno da educação especial. E a gente acaba tendo que fazer planos assim, uma parte burocrática que muitas vezes na... na prática não acontece.

Entrevistador: Obrigado, professora? Você tem acesso a materiais didático de qualidade você tem acesso a equipamentos tecnológicos de ponta? A quantidade de alunos que você tem por sala que é considerada aceitável para se trabalhar? Como que você qualifica as condições do seu trabalho?

Nina Simone: As condições de trabalho, elas não são adequadas, né? Em relação ao material que a gente tem usado hoje no Estado, é o material pronto do governo, onde a gente é obrigado a usar esse material, que eles chamam de material o digital, são alguns slides. Algumas vezes esses slides, esses conteúdos, eles contêm erros, né? E acaba ficando algo maçante. E, muitas vezes nas minhas aulas eu uso o método de aula expositiva, eu mais falo, né? Os alunos ali, faço um esquema na lousa e uso esse material digital como um suporte, porque é cansativo para os alunos ficarem olhando para aquele slide e a gente parece só apenas um reprodutor do slide, porque a gente tem que tá lendo o slide. E eu não me sinto confortável com isso. Porque eu quero, eu quero ensinar, eu quero que o aluno... Porque assim, conforme eu estou ensinando o aluno, eu também estou aprendendo, né? E em relação aos materiais, é... os equipamentos que nós temos, né? Diante de tantas plataformas que os alunos estão tendo que

usar hoje. É... não são adequados também, porque tem a questão do mau uso, da... da estrutura, os equipamentos que não são de de qualidade, mas são algumas marcas aí que não dá, não, não dá uma qualidade. A internet também é péssima. O livro didático desse ano, né, que eu tô, que eu tô usando, contém vários erros também, que aí às vezes o próprio aluno vê: “Professora! Olha, mas isso daqui não é isso? Vixe, está errado, né?” Aí eu falo para eles: “É, realmente o livro didático está cometendo erros também!”.

Entrevistador: Obrigado, professora. Você considera que a sua remuneração faz jus nas atividades que você desempenha na escola?

Nina Simone: Não! Não faz jus. É... um professor... O que que acontece? Para o professor conseguir receber um valor que dá para ele se sustentar, ele tem que pegar muito além de aulas, do que ele pode aguentar. Então acaba tendo uma, assim, a qualidade do ensino, a qualidade das condições que ele apresenta, não, não são tão boas, né? Porque, Ah! Por exemplo, para ele ganhar x, ele precisa pegar um tanto número de aulas. Mas será que todas essas aulas ele consegue de fato atingir o seu aluno e ensinar? Eu Acredito que não.

Entrevistador: Obrigado, professora. É. Agora a gente vai para um momento da pesquisa um pouco mais delicado. Então a professora pode se sentir à vontade para não responder ou pular as questões. Eu queria saber se a professora já foi vítima. Ou presenciou assédio na escola, desde assédio de uma forma geral, tanto assédio moral, colocação ou as sedes mais graves ainda. E se você se sentir à vontade para descrever a situação com tal como ela aconteceu?

Nina Simone: É, eu já... Eu já presenciei assédio. É um assédio de uma forma sutil, e acontece assim, olha, você é cobrado. E se você não faz determinada, é... se você não faz o que é pedido, né? Você é penalizado por isso. E eu também já passei uma situação desagradável. Não sei se é se a gente pode chamar de assédio, mas talvez é um ciúme, uma inveja, em relação a alguns professores que as vezes nem me cumprimentam. E são professores efetivos, né? Porque hoje eu sou professora categoria O. Então assim já aconteceu.

Entrevistador: Obrigado professora, obrigado. Eu gostaria de saber agora se a professora já sentiu ansiedade, medo ou pressão dentro do ambiente de trabalho?

Nina Simone: Eu sinto ansiedade, medo e pressão o tempo todo. Tanto que eu tomo remédio, né? Tomo um remédio psiquiátrico para eu estabilizar, porque a impressão que dá é que sempre vai sair tudo errado. Porque você tem que ficar responsável numa sala de aula, cuidando de 35 alunos, né? E assim, o ensino fundamental 2, sétimo, oitavo ano ali, sexto ano,

eles são crianças. E, às vezes eles acabam não pensando muito nas atitudes deles. E, às vezes você está dando atenção para um aluno aqui, na hora que você vai ver o outro está fazendo alguma travessura, não é? Que pode ter outras consequências. E... E você é culpado na escola, você acaba saindo culpada, porque você não viu... Então, o tempo todo eu trabalho com medo, com medo de alguma coisa dar errado.

Entrevistador: Obrigado, professora. E quais são os recursos didáticos que a professora costuma utilizar na sua prática pedagógica?

Nina Simone: Eu procuro variar, como eu leciono história tem que ser interessante para os alunos. E eu tenho... tenho que chamar atenção deles assim, de uma forma divertida, né? Então assim, cada aula eu vou vendo como que eles estão, é... dando essa atenção para a aula e vou preparando as minhas aulas. Então, por exemplo, eu falo: “Ah! Determinado tema vai dar muito certo se eu só falar!”. Então, tem aulas que eu só dou aulas expositivas, eu só falo, vou trocando ideia, vou engajando com eles, né? Aí tem outras aulas que eu falo: “Não, hoje a gente só vai fazer atividades de fixação de conhecimento”, então aí eu... eu uso o livro didático e o Currículo em Ação, que é uma apostila também do governo. Eu também passo alguns, é... é trabalhos de mapa mental. Agora no dia 20 de novembro, a gente fez um trabalho de cartazes expositivos na escola. Eles se empenharam bastante, e ficou bem bonito. Então, eu eu procuro variar bastante.

Entrevistador: Obrigado, professora. É qual que é o embasamento teórico ou filosófico, os autores, os pensamentos que ajudam a professora a fundamentar suas aulas?

Nina Simone: Eu me lembro bem na faculdade, a minha professora Diana Cury, ela falou muito sobre a lei de diretrizes e bases. Eu acho que é isso a LDB, né? E ela falou muito dessa questão de... de ser, de conviver e de aprender a fazer. Então, eu acredito que todos os alunos têm a capacidade, né? De atingir esses pontos, mas elas precisam ser trabalhadas. Então, eu acredito muito nisso, no acolhimento e escutar o aluno, em ver a necessidade dele e tentar explicar... “Ah, professor, não entendi...”. Aí eu vou lá eu tenho que explicar de outra forma. Uso uma linguagem mais simples, com outro já dá para se aprofundar mais. Então eu eu gosto muito desse acolhimento, né? Eu, eu quero que ele aprenda a fazer, né? Aprenda a aprender. Foi como que eu aprendi na faculdade.

Entrevistador: Obrigado, professora. E quais são os materiais didáticos que a maioria dos professores usam na escola que a professora trabalha?

Nina Simone: Hoje, os professores, eles são obrigados a usarem o material digital, inclusive quando tem os cursos da Efape¹⁷², que é uma formação para os professores, e também agora eu estou fazendo o curso “multiplica”, que é isso: “Como que você utiliza o material digital?”. Eles querem que a gente utilize o material digital de todas as formas. Então, assim é, pode ser que um ou outro professor que não use, principalmente os mais antigos, né? Que não estão ligando muito para o que vai acontecer com eles. Mas principalmente os Categorias Os, os contratados, a gente segue a risca o que é passado pela coordenação.

Entrevistador: Obrigado Professora. Você considera que as funções burocráticas e administrativas do seu trabalho têm aumentado?

Nina Simone: Sim, tem aumentado consideravelmente. É... todos os dias, né? A gente é atropelado por mensagens no WhatsApp de coisas que precisam fazer: relatórios individuais, comportamentais, dos alunos; relatórios da classe, oficinas, olimpíadas, feira de ciências. Então, assim, além do trabalho que você tem ali no dia a dia da escola, você tem essas questões extras, e ninguém quer saber as suas condições. Você tem que você tem que cumprir, porque senão você é o que... o que desobedece, vamos dizer assim.

Entrevistador: Obrigado professora. Você percebe que há uma tendência de simplificação do trabalho docente, relembrando o que a professora respondeu lá no começo da entrevista sobre a função do professor?

Nina Simone: Eu... Eu Acredito que eles... eles queiram fazer com que isso aconteça de uma forma muito simples. Não simples, né? Mas de uma forma muito automática. Eles não querem que o aluno tenha interesse, paixão em aprender. Eles querem formar mão de obra barata. Eu acredito, porque, veja bem, no ano que vem agora de 2025, diminuiu da grade, as aulas de história, Geografia e ciências. Então os sextos anos vão ter, em vez de 4, vão ter 2 aulas. Os sétimos anos também vão ter 2 aulas de história, e o oitavo e o nono ano vão ter 3 aulas em vez de 4. Então, no lugar dessas aulas, vão colocar mais português e matemática. Então, eles querem que os alunos aprendam a ler e a fazer as contas, mas que não tenham um pensamento crítico em relação ao mundo. Em relação à sociedade em que está, um senso político, né? Assim, de participação ativa na sociedade. Eles querem que o aluno se torne uma pessoa sem... sem pensamento próprio. Eu... eu vejo isso. A escola tem que ter paixão no que faz, o aluno tem que ter prazer ir pra escola, falar: “Nossa, eu vou hoje para escola, vou ter aula de história!”, “A nossa professora, ela trata a gente com tanto carinho, com tanto amor!”,

¹⁷² A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFA-PE) é responsável pela formação contínua dos(as) professores(as) das escolas estaduais.

“Eu... eu vou na escola hoje porque eu sei que vai ter aula de História, eu sei que vai ter uma Geografia!”, “Nossa! A gente vai aprender tanta coisa na aula de ciências!”. E não ficar só na plataforma fazendo leituras de textos que não tem uma pitada de paixão. Tem alguém ali que tá te induzindo a pensar, a refletir sobre tal, né? Ou que tá fazendo contas e mais contas, ou em plataformas de jogos, como tem a Matific, que é que é matemática. Eu acho que... Eu acredito que é matemática e Língua portuguesa é muito importante sim, só que a paixão, o interesse pelo conhecimento tem que ser despertado.

Entrevistador: Obrigado, professora. Você já ouviu termos como “eficiência”, “rapidez”, “controle de conflitos”, “alcance de metas”, entre outros jargões do mundo das empresas privadas na escola pública?

Nina Simone: Pelo que está acontecendo, por exemplo, esse ano já começaram as entrevistas para aqueles que vão trabalhar no PEI do ano que vem. E assim eles estão querendo. Eles estão agindo como se fosse uma empresa privada, né? Para ver se a pessoa tem perfil, se o professor tem perfil. E o meu esposo, ele passou por uma entrevista, né, onde a supervisora perguntou isso para ele, como que ele lidava com o conflito? Em sala de aula, com o aluno? Ele se sentiu um pouco assim, questionado, eu acho. Eu acredito que a escola ela tem o direito de saber quem ela tá colocando, assim, né, para trabalhar, só que tá sendo levado de uma forma muito particular. Muito privada, né? Como se fosse um setor privado mesmo. Então acredito que nós teremos problemas futuros.

Nina Simone: Eu fui cobrada recentemente em relação aos conteúdos do Saesp. E uma coordenadora ela disse: “Eu vou assistir sua aula! Você preparou o mapa foco?”. E eu falei: “O que é isso, mapa foco?” E ela falou: “São uns conteúdos do semestre.”. Eu falei assim: “A aula já tá preparada, é isso mesmo”. Então assim, ela pensou que eu não tinha feito a aula e foi na... na minha sala, porque agora a gente tem um apoio, né? A gente tem um apoio no sentido que toda semana alguém da gestão vai na sua sala assistir uma aula sua. Para ver se você está desempenhando bem a sua função.

Nina Simone: Com relação às metas, Arthur, agora é assim, é por disciplina. Por exemplo, se a sua sala, por exemplo, tem o oitavo ano A,B, e C, se eles atingem a meta da prova Paulista, aí você recebe o bônus anual¹⁷³. E aí tem assim, prata e outro, né? E lá na no meu perfil de professor, tem umas mensagens assim: “Ah, muito bem, a sua sala está no caminho

¹⁷³ Bonificação salarial.

certo para se tornar ouro!, “Ah, essa sala não está indo muito bem, você precisa rever alguns alguns conteúdos!”. É muito ruim.

Entrevistador: Obrigado, professora. Essa pergunta é bem direta: você considera que tem autonomia no seu trabalho.

Nina Simone: Eu considero que não, porque assim, tudo que eu vou fazer eu peço autorização. Eu sinto... eu me sinto com medo de fazer. Por exemplo, agora já é final de ano. A gente já trabalhou bastante, fez muita coisa, então, tem mais duas semanas de aula, depois vou entrar de férias. Eu queria passar um filme para eles. É, ter um momento ali mais descontraído, e eu vou ter que pedir autorização para fazer isso. Porque se chegar na sala e eu tiver passando um filme, mesmo que seja um filme com base histórica, eu posso ser criticado e chamar a atenção por isso. Eles estão me pedindo o ano todo, aí eu falei que ia levar, mas vamos ver...

Entrevistador: Obrigado professora. Você a considera importante a atuação política do professor, seja fazendo parte de sindicatos, seja fazendo parte de parte dos políticos, seja fazendo parte de manifestações sociais para melhorar suas condições de trabalho?

Nina Simone: Eu acho super importante, porque aí a gente tem alguém que representa a gente, que dá força para classe e agora com todos esses processos seletivos, processos de atribuição de aula, eles conseguem dividir até a categoria O em duas, que até agora eu não entendi exatamente o que tá acontecendo, porque agora existe uma categoria Y que eu não sei o que é isso... Que é o pessoal que fez um processo seletivo esse ano. Então é, é, é uma inscrição atrás da outra. É uma prova? Agora temos os remanescentes do concurso, tem aqueles que já foram chamados. Está tudo muito confuso e a impressão que dá é que é tudo feito dessa forma que é justamente para o professor perder os prazos, não ser direcionado, e perder a oportunidade de estar dando aula. Porque eu acho que o governo ele quer mostrar que a escola pública não funciona. Ele quer privatizar a escola pública. É esse o sentimento, é essa a visão que eu tenho em relação a isso. Então, eu acredito que o sindicato pode ser aquele que vai intervir nisso, né? Vai ver essas informações e trazer as informações verdadeiras, né? E quais os caminhos que o professor categoria O, o contratado, né? tem que tomar para poder garantir o seu sustento, né? Com a atribuição das suas aulas de uma forma justa, porque, por exemplo, esse ano eu, logo no início do ano, eu não tinha aula, eu tava de eventual numa escola e tava muito angustiada por isso, porque não todos os dias que o meu sistema nunca tinha aula. E eu não queria estar de eventual, porque eu queria ter as minhas salas para poder desenvolver o meu

trabalho, né? E nessa mesma escola tinha uma professora, que é também categoria O, e que teve aulas de História atribuídas, só que ela tava muito além da minha classificação. Eu sou 427, eu acho, e ela era um número 1100 e alguma coisa. E ela já estava com aulas atribuídas, porque ela tem ali uma afinidade com o diretor escolar. E eu não reclamei isso com ninguém, né? Poderia ter ido para a APEOESP falar. Enfim, mas eu talvez prejudicaria essa essa professora. E eu sei que ela precisa também do salário para sobreviver, mas as coisas não acontecem de uma forma justa, por mais que eles coloquem processo seletivo, entrevista, enfim. Eles vão colocar na escola quem eles acham que eles devem colocar. Isso é muito um perfil de empresa privada.

Entrevistador: Obrigado professora. E já que a professora falou sobre o sindicato. A professora é sindicalizada?

Nina Simone: Não sou sindicalizada.

Entrevistador: Qual o motivo para não se sindicalizar?

Nina Simone: Conforme teve a prova do ano passado, teve todo aquele processo seletivo. Eu vou falar francamente e particularmente, eu não sei. Eu não... não gosto muito daquela Bebel¹⁷⁴. Ela tem um perfil assim que eu acho que é um pouco duvidoso. Eu não sei se ela realmente tá com os professores, com a classe de professores, ou se ela tá lidando do outro lado. Eu tenho as minhas dúvidas em relação a isso.

Entrevistador: Professora, muito obrigado.

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

Professor Dave Grohl

Primeiro dia (27/5/24): O dia começou úmido e frio. Cheguei na escola um minuto atrasado. Grohl já me esperava ansioso no portão da escola. A segunda-feira começa com dois horários de estudo que duram até 8:30 h. As próximas duas aulas são de História, e o tema será “A era napoleônica”. O Professor utiliza os materiais digitais (slides) do governo, que podem ser baixados no repositório do Centro de Mídias do estado de São Paulo. Para o oitavo ano, bimestralmente são oferecidos vinte e oito slides, com cerca de vinte e cinco páginas cada. Sempre que possível, o professor enriquece os slides com outros materiais didáticos, sobretudo, o livro didático e sites especializados. Os slides do governo praticamente se tornaram

¹⁷⁴ Ex-presidente do sindicato dos(as) professores(as), com já conhecida política personalista.

os guias dos planos de aula dos(as) docentes. O professor não projeta os slides, pois afirma que os(as) estudantes ficam sonolentos(as) e não prestam atenção nas aulas. Então, Grohl escreve na lousa um resumo dos slides do governo. Um dos principais livros que ele usa de apoio é o *Guia do estudante: História*. São Paulo: Abril, 2011. 146 p.

O professor tem uma agenda física na qual anota todas as suas tarefas, grifando com marca texto aquelas que já concluiu. Além da agenda física, ele ainda preenche uma agenda digital que, depois, será avaliada por sua Professora Coordenadora de Área (PCA). No horário de estudos, o Professor também atende demandas de pais de estudantes.

Para amenizar as pressões próprias do itinerário de trabalho, Grohl realiza suas atividades de estudo ao som de Oasis (em seu fone de ouvido).

A terceira aula foi no oitavo ano (A). A turma tinha em média vinte e cinco alunos presentes. Era uma sala bem barulhenta (como todo oitavo ano). Grohl fez a chamada diretamente no aplicativo do governo. O diário de classe agora (na realidade já faz dois anos) é feito de forma totalmente digital. A sala de aula tem prateleira com livros didáticos para consulta, lousa branca, televisão e um ventilador (com defeito).

Grohl começa a aula com uma breve correção de uma das questões que gerou bastante dúvidas, mas que era, segundo ele, fácil. Outra dificuldade era conquistar a atenção dos estudantes quase completamente absorvidos pelas telas dos celulares.

Ao mencionar que a questão era fácil, alguns alunos falaram que eram burros, mas o Grohl desestimulou esse pensamento.

Cerca de um quinto da sala de aula estava com o caderno aberto, registrando a lousa da aula. Na lousa da aula havia explícito a data, o conteúdo e os objetivos da aula. Alguns alunos tiram foto da lousa e deixam para copiá-la no caderno quase ao final da aula, por que tem preguiça de copiar o conteúdo enquanto ele é trabalhado.

As faltas que Dave Grohl lançou no sistema eram repassadas ao agente de organização escolar.

Os alunos “brincam” de lutazinha durante a aula.

Por incrível que pareça, boa parte da sala prestou atenção e participou minimamente da explicação. Mas a constante necessidade de chamar a atenção de alguns estudantes faz o Professor se perder em seu raciocínio, durante a explicação do conteúdo.

A quinta aula foi uma substituição no nono (D). As aulas de substituição não são preparadas previamente pelo Professor, pois geralmente são avisadas a ele de última hora. Grohl

recomendou que os estudantes usassem a aula para adiantar tarefas do CMSP e tirar dúvidas. Ele, então, usou o tempo da aula para correção de provas e atividades. Alguns alunos usaram o tempo da aula para jogar carteadado, mesmo depois de serem repreendidos pelo Professor. Alguns alunos saíram da sala para treinar para olimpíada de História.

É impressionante como os estudantes têm dificuldade de permanecer sentados na carteira. Tudo bem que a aula estava livre para estudo, mas depois de jogar baralho, não contentes com isso, jogaram bola dentro da sala de aula.

A sexta aula foi de atividade de estudo. E a sétima aula foi destinada ao almoço. Mas 45 minutos é pouco tempo para almoçar, pois é preciso comer correndo e já voltar para a escola. O Professor almoçou perto da escola, eu almocei em casa e tive que correr para a escola e acabei chegando atrasado.

As oitava e nona aulas foram no oitavo ano C, o Professor vai aplicar prova para quem ainda não a fez. Parece que não há uma aula específica destinada à recuperação, provavelmente. A sala de aula está com um dos dois ventiladores danificados, não tem armário, por isso os livros ficam empilhados em cima de algumas mesas dentro da sala de aula. Não há televisão na sala de aula.

As aulas do ensino fundamental terminam às duas horas da tarde. Mas os(as) professores(as) ficam até as quatro da tarde, permanecendo mais duas horas em atividade de estudo. Às segundas e quintas-feiras, Dave Grohl destina seus horários de estudo para apoio dos estudantes na olimpíada de história.

res(as) ficam até as quatro da tarde, permanecendo mais duas horas em atividade de estudo. Às segundas e quintas-feiras, Dave Grohl destina seus horários de estudo para apoio dos estudantes na olimpíada de história.

Segundo dia (28/5/24): As duas primeiras aulas de hoje começam no oitavo ano (D). O dia iniciou chuvoso, precisei ir de carro para a escola (que fica a seis quadras de casa), o que me fez chegar atrasado novamente. O trânsito me atrasou apenas dois minutos, mas apenas um minuto de atraso em uma escola já é o suficiente para que se chegue e todo o ambiente escolar esteja em efervescência, funcionando. Isso significa que todos(as) os(as) professores(as) já devem estar em suas salas de aula. Os(As) estudantes, no entanto, enrolam para entrar na aula, pingando na classe nos dez primeiros minutos de itinerário escolar. As batidas na porta, pedindo permissão para entrar na classe são constantes no começo da primeira aula e na aula depois do intervalo. Alguns alunos batem na mesa, simulando alguém batendo na porta para confundir o professor – isso é bem irritante.

Grohl começa a aula como de costume essa semana, ou seja, questionando quem não

fez a prova aplicada semana passada, e dando a oportunidade de realizar a prova durante sua aula àqueles que ainda não realizaram a avaliação. Enquanto alguns alunos faziam a prova, Grhol explicava o conteúdo para os demais. O conteúdo da aula de hoje é o mesmo trabalhado nos oitavos A e C.

Acordar 6:30 todo dia é difícil demais! Eu acordava até mais cedo do que isso antes do afastamento, mas era apenas durante dois dias na semana... Tudo fica ainda mais difícil, porque vou dormir às 11:30 da noite, tentando manter pelo menos sete horas de sono por dia, mas nunca durmo imediatamente depois que deito. Pelo jeito vou ter que acordar ainda mais cedo para não atrasar mais, o que significa sacrificar ainda mais o meu tempo de não trabalho (geralmente das 10 da noite às 11:30 da noite). Quando chego às 4 da tarde, continuo trabalhando em minha tese e realizando algumas tarefas reprodutivas. A maioria dos(as) professores(as) também não cessa o trabalho quando chegam em casa, acumulando tarefas reprodutivas com trabalho pedagógico (correção de avaliações, preparação de aulas e preenchimento de documentação burocrática).

Essa sala de aula tem televisão, lousa branca, estante para livros didáticos, embora alguns desses livros permaneçam em cima de uma carteira. Um dos ventiladores está quebrado. Todas as salas que fui tinham cortinas, um detalhe que pode parecer simples, mas, por exemplo, já trabalhei em uma escola que não tinha cortina, o que tornava o trabalho em dias ensolarados bastante problemático.

Estavam presentes na sala hoje cerca de vinte estudantes.

O oitavo ano D, tal como os demais oitavos que conheci na escola, é muito falante, há estudantes que ficam em pé na sala de aula (diferentemente dos outros oitavos, neste eram as meninas que mais ficavam em pé). Alguns alunos jogavam vídeo game em seus celulares com som alto o que era muito irritante (nos outros oitavos que visitei isso também acontecia, mas a maioria usava o celular para ouvir música). Metade da sala não abriu o caderno até que o Professor os chamou a atenção.

Esqueci de registrar, provavelmente porque eu naturalizei, mas em todos os oitavos anos os estudantes se tratavam muito mal, se xingando e sendo hostis uns com os outros.

Uma cadeira quebrada na sala de aula pela “brincadeira” de dois estudantes chamava mais atenção de alguns alunos do que o conteúdo escolar.

Mesmo durante a explicação, muitos estudantes permaneceram conversando. Grohl chamou a atenção deles para que pudesse continuar a explicar o conteúdo.

O professor ministra aulas que não são referentes diretamente a sua formação em Sociologia, mas dizem respeito às áreas correlatas em sua formação (História e Geografia). Isso dificulta um pouco a distinção entre o que é clássico e o que é acessório no processo de ensino e aprendizagem.

As próximas quatro aulas, ou seja, das 8:30 às 11:45 (incluídos quinze minutos de intervalo) serão destinados a estudo. Das 11:45 às 12:30 são aqueles 45 míseros minutos de almoço.

Durante o horário de estudos, a PCA do professor Grohl veio conversar com ele pedindo para que ele reenviasse as tarefas expiradas para que os estudantes fizessem durante o feriado. Atualmente, a educação no estado de São Paulo está plataformizada, ou seja, o conteúdo que os(as) professores(as) precisam ministrar bimestralmente estão chapados em aulas digitais, compostas em média por vinte e oito slides. Antes da plataformização, havia a matriz curricular, o currículo do estado de São Paulo e mesmo a BNCC como guias para a preparação das aulas dos(as) docentes. Agora, a plataforma do centro de mídias elabora aproximadamente vinte e oito aulas (digitais) por bimestre e o professor precisa acelerar suas aulas para que consiga dar conta de ministrar todas essas aulas. O sistema registra quais aulas o professor já ministrou e envia automaticamente aos estudantes algumas tarefas (duas questões de múltipla escolha) para que eles responderem, referentes a aula que tiveram. Como os(as) alunos(as) geralmente não fazem as atividades que o sistema lhes envia, os(as) professores(as) podem reenviar as tarefas manualmente. Foi justamente isso que o professor Grohl foi orientado a fazer. O conteúdo das aulas que o Centro de Mídias preparou é cobrado na Prova Paulista, por isso, o Estado pressiona os(as) professores(as) a seguir disciplinarmente o que é prescrito nas aulas digitais.

A plataformização é a forma mais extrema de controle pedagógico do trabalho docente que os docentes da escola pública paulista já experimentaram. Ela consegue ser mais engessada do que os manuais didáticos.

Depois do almoço, as oitava e nona aulas foram ministradas no sétimo ano (B) e a disciplina é Geografia. Hoje Grohl está aplicando prova com consulta.

A turma tem dificuldade de ficar em silêncio para fazer a prova. Mesmo tendo uma hora para fazer a avaliação, alguns alunos responderam tudo em menos de quinze minutos (não compreenderam ainda a necessidade de fazer avaliações com calma).

Um aluno precisou sair mais cedo, e vários outros aproveitaram para escapar da sala

de aula. Grohl teve de botá-los para dentro novamente. Um aluno escapou. Enquanto isso, alguns jogaram futebol com bolinha de papel dentro da sala.

As próximas duas aulas foram destinadas a atividade de estudo. O professor Grohl atualizou a agenda dele e preparou suas aulas.

Terceiro dia (29/5/24): A primeira aula foi tutoria. A tutoria é um momento em que o Professor fica responsável por conversar com os(as) estudantes, divididos em diferentes séries, sobre suas perspectivas de vida. Nesse sentido, mostra-se espaço para saberes socioemocionais e divulgação de jargões empresariais.

Grohl afirma que a tutoria é um espaço de autoconhecimento. O professor requisitou um netbook e ficamos um tempo considerável tentando conectar o netbook na TV, via bluetooth.

Vieram apenas doze alunos. Grohl tem vinte e cinco tutorados.

Grohl pediu para que os estudantes escrevessem em uma folha do caderno cinco características que gostam em si mesmo, e o porquê. Depois pediu que entregassem a atividade para ele.

As segunda e terceira aulas são no sétimo ano (B), sala em que ontem foi aplicada a prova de Geografia. Hoje eles farão tarefas no Centro de Mídias e talvez Grohl precisará da minha ajuda. Há uma professora na sala, provavelmente, da educação especial para acompanhar alunos(as) PCDs.

Os celulares já fazem parte do cotidiano escolar. Isso é desesperador. Celulares são usados para tirar fotos de atividades, tirar fotos da lousa, são utilizados também para realizar as tarefas do Centro de Mídias. Mas, obviamente, são utilizados quase sempre para jogar, acessar redes sociais ou ouvir música.

Dois alunos saíram da sala antes do horário no meio da prova e foram penalizados com a anulação de suas provas. Grohl tentou ensiná-los que toda ação tem uma consequência. Isso gerou revolta, mas, talvez, no futuro colabore para que eles se tornem mais responsáveis.

Tablets são entregues para quem não tem celular para fazer as tarefas. Quando terminam as tarefas os estudantes passam o restante da aula vendo vídeos no youtube.

As quarta e quinta aulas são no oitavo ano (B), último oitavo que Dave Grohl ministra aulas. O conteúdo é o mesmo trabalhado nos demais oitavos. Como de costume, o Professor permite que os estudantes que não fizeram a prova semana passada, a façam agora.

Este oitavo ano é tão falante quanto os demais oitavos anos, mas lembraram o conteú-

do das aulas passadas e parecem ser mais participativos. É visível que Grohl tem menos problemas com essa turma do que com as outras. Até eu interagi mais com essa turma. Isso não impediu que alguns alunos dormissem ou não copiassem a matéria.

A sexta aula seria destinada a horário de estudo, mas o Professor foi substituir uma aula no nono ano C. Grohl pediu para os estudantes adiantarem as tarefas, enquanto ele corrigia provas. As substituições não são aulas comuns, pois não são planejadas previamente.

As oitava, nona, décima e décima primeira aulas ficaram destinadas a atividade de estudo. No entanto, às 14:10 a Coordenadora Geral (PCG) ministrou aos(as) professores uma formação sobre disciplinas eletivas. Nessa reunião foram discutidos a dinâmica de apresentação das eletivas. A gestão propôs que alguns alunos ficassem depois do horário letivo para ajudar a escola a organizar a apresentação das eletivas.

Quarto dia (30/5/24): Sem registro.

Quinto dia (3/6/24): Hoje é segunda-feira e o dia começaria com duas aulas de estudo do Professor Grohl. Infelizmente eu e ele pegamos uma gripe forte na quarta feira que me impediu de dormir de sexta-feira para o sábado e de domingo para a segunda-feira. Portanto, hoje não fui para a escola. Duas e meia da madrugada enviei mensagem para Grohl afirmando que não iria na escola. Grohl também não conseguiu dormir, mas ele foi para a escola mesmo assim. Como trabalha como categoria O (professor temporário), seu direito de faltar é bem mais reduzido que o dos(as) professores(as) efetivos(as), ou seja, Grohl só pode faltar duas vezes no ano. Além disso, quanto um professor falta em uma escola PEI os demais professores da unidade escolar são obrigados a substituir suas aulas, causando a sobrecarga do corpo docente, como aconteceu quando Grohl substituiu aulas na segunda e na terça-feira passadas. Por saber disso, fiquei um pouco culpado de faltar, mas não vou trabalhar doente.

Nesse dia (Grohl me relatou posteriormente) a diretora se reuniu com os(as) professores(as) às 14 horas e relatou a necessidade de realizar modificações no plano de ação¹⁷⁵. O prazo para entrega do plano de ação já havia terminado e os(as) professores(as) já o haviam entregado. Apesar disso, novas mudanças foram exigidas, o que causou muita indignação, pois eram modificações que deveriam ter sido orientadas durante o período de elaboração dos

¹⁷⁵ Documento que os(as) professores(as) do PEI precisam fazer todo ano e no qual é preciso relatar com detalhes todas as atividades que realizarão na escola durante o ano para contemplar as premissas do Programa Ensino Integral. No entanto, não basta relatar o que será realizado, mas é preciso, posteriormente, apresentar evidências de que o que foi proposto no documento foi, de fato, realizado. Esse documento, por muito tempo, foi determinante para garantir que docentes ficassem no PEI e quais seriam desligados. Hoje em dia, é o resultado da prova paulista e a quantidade de alunos acessando as plataformas digitais que arante se um(a) professor(a) permanece no PEI.

planos de ação.

Sexto dia (4/6/24): As duas primeiras aulas são no oitavo ano B. As turmas estão fazendo a prova da primeira fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). Grohl e eu distribuimos os cadernos de provas e folhas de respostas para os alunos. Como o Estado acostumou os alunos com o uso do celular, os alunos persistem em usar o celular nas avaliações, o que exige do Professor o trabalho constante (e cansativo) de pedir para eles guardem seus celulares. Grohl leu as instruções da prova para os alunos.

Grohl vai ficar a terceira aula destinada a tempo de estudo com o oitavo até dar o tempo de término da OBMEP, pois o professor que viria no oitavo D não subiu e ficou no nono ano até terminar a prova. As quinta e sexta aulas seriam destinadas ao estudo, mas o Professor terá que substituir outros docentes que faltaram. Isso deixa Grohl ainda mais estressado. Como os alunos já haviam terminado a prova da OBMEP, essas duas aulas de substituição são, para Grohl, perda de seu tempo de estudo. Além disso, os(as) estudantes ficam gritando, conversando ou jogando em seus celulares durante as aulas de substituição. As vezes, até mesmo Grohl fica papeando com os(as) alunos(as) até que o tempo de substituição termine. Percebi que o horário de estudo dos(as) professores(as) é utilizado para tudo, menos para que os docentes possam estudar ou preparar suas aulas. Na realidade, é um tempo do itinerário de trabalho em que os(as) professores(as) precisam ficar à disposição da escola para realizar tarefas administrativas ou pedagógicas.

As aulas de substituição são um verdadeiro caos, os alunos ficam conversando, gritando e jogando cartado. Grohl disse à turma que corrigirá as provas deles. No entanto, para quebrar o gelo com a turma o Professor me chamou para jogar truco com alguns alunos. Eu aceitei. Grohl pediu “seis” na primeira oportunidade, mesmo sem ter o “zap”, consequência: os caras logo ficaram em “mão de onze”. Apesar disso, no final o Professor tinha o “zap” e vencemos.

As sétima e oitava aulas são no sétimo ano B. Hoje terá conteúdo novo. Lembrando que as aulas nos sétimos anos é de Geografia. O tema da aula de hoje é migração. Essa sala é muito barulhenta. Na realidade, todas as salas que observei são barulhentas. Quando cheguei, um dos alunos dessa turma estava na direção, provavelmente por mau comportamento. Depois que voltou para a sala, esse aluno disse a um amigo que a direção deu para ele uma segunda chance.

O sétimo ano é uma turma muito imatura e além de conversar coisas sem sentido du-

rante a aula fazem muita gracinha.

Todas as duas últimas aulas nessa PEI (diurna) são horários de estudo, pois os alunos vão embora às 14 horas, mas os(as) professores(as) terminam seu expediente apenas às 16 horas. No entanto, essa PEI tem dois horários. Das 14 horas às 21 horas entram para estudar os(as) estudantes do período noturno. Os(as) professores(as) dessa PEI (noturna) entram para trabalhar 12h15 e saem do serviços às 21 horas.

Sétimo dia (5/6/24): Cheguei atrasado, por causa de necessidades fisiológicas. Consequentemente, perdi a carona com Grohl. A primeira aula de quarta-feira é tutoria. Nesta aula Grohl retomou a atividade da aula passada. No entanto, achei que ele pediria para a turma ler o que escreveram, mas ele optou por não fazer isso, com a justificativa de que existem pessoas que não gostam de se expor.

As segunda e terceira aulas são no sétimo B. Nesta aula faríamos atividades no Centro de Mídias, mas como terá substituição nessa sala, a professora que substituirá fará as tarefas no Cmsp. Essas tarefas são formas de ocupar duas aulas (não preparadas) de forma rápida e fácil. Grohl então continuará o conteúdo sobre migrações.

Não tinha parado para analisar antes, provavelmente porque já tinha naturalizado a precarização. As carteiras e cadeiras estão em péssima qualidade e estado de conservação: rabiscadas, empoeiradas, enferrujadas etc.

Um estudante levou uma coberta vermelha e uns três alunos ficaram se cobrindo e se escondendo do Professor. Em todos esses anos de serviço público essa é a primeira vez que isso me acontecer.

Piadas racistas foram feitas nessa aula. Tive que intervir.

O hábito de se esconder do professor já foi feito outras vezes e de outras formas, os próprios alunos me falaram isso.

A quarta e quinta aulas são no oitavo ano B. O Professor continuará o conteúdo de história da semana passada (Era Napoleônica). Grohl gosta de ministrar aula nessa turma, mas ela é muitas vezes insuportável. Alguns alunos são bem desrespeitosos e outros reclamam constantemente da quantidade de conteúdo que precisam copiar da lousa. Mas tenho que admitir que é a sala em que a maioria dos(as) alunos(as) registra o conteúdo da lousa no caderno.

A sexta aula seria horário destinado ao estudo, mas o Professor precisou substituir uma aula no oitavo ano D. Grohl combinou com os alunos que corrigiria provas, enquanto eles po-

deriam fazer as tarefas do CMSP, e caso terminassem poderiam conversar baixo.

Existem muitos alunos PCDs na escola, mas recebem apoio da educação especial apenas os alunos com laudo médico, pois eles têm direito a acompanhamento dos(as) professores(as) da educação especial. Para os alunos laudados, Grohl produziu materiais adaptados, mas para os(as) não laudados não consegue, nem tem apoio das/os especialistas da educação especial, para produzir materiais adaptados para eles(as). Isso gera muita frustração e estresse ao professor. Ele fez onze Planos de Ensino Individualizados, mas não foi o suficiente para atingir seus alunos PCDs. Em outras palavras, mais atividades burocráticas foram realizadas, enquanto as desigualdades vão se intensificando.

A sétima aula foi destinada ao estudo.

A oitava aula Grohl substituiu no sétimo ano A. Ele propôs, como sempre, que a turma conversasse baixo, enquanto ele corrigia provas. Mas isso foi inútil, essa turma grita, berra e fala palavrões desnecessariamente. Além disso, tratam-se muito mal e com hostilidade. Um dos alunos xingou o pai de outra menina e ela o questionou “Que pai?, Não conheço meu pai...”.

No começo da aula, uma professora realizou, junto com alunas do oitavo ano, uma apresentação sobre o meio ambiente nessa sala. Hoje é o dia mundial do meio ambiente.

Ao entrar na sala não me atentei ao que estava escrito no batente de cima da porta: “Lasciate ogne speranza, voi ch'intrate” [Deixai toda a esperança, vós que entraís].

A nona aula foi destinada ao estudo (das 14 às 15 horas).

A décima aula foi reunião de atpca das 15 até 16 horas. Semana que será a semana de avaliação, pois dia 19 e 20 (quarta e quinta feiras) é o dia da aplicação da Prova Paulista. Durante o atpca, Grohl afirmou que já realizou algumas provas, mas foi repreendido, porque a semana destinada à avaliações e revisão de conteúdo serpa somente semana que vem. Essa semana de revisão é destinada para preparar os estudantes para obter bons resultados na Prova Paulista. A Semana de Recuperação Intensiva (SEI) é depois da Prova Paulista.

Oitavo dia (6/6/24): A primeira aula de trabalho pedagógico geral na qual foi realizado formação de educação especial sobre Plano de Ensino Individualizado (PEI). Durante o atpcg a professora Aline desabafou: “Não aguento mais fazer ‘PEIs’! Quanto tem as meninas da educação especial na minha sala, a aula fica maravilhosa! Mas quando não tem eu não dou conta!” Aline pega atividades adaptadas da internet, (o professor da educação especial que ministrava a formação) afirmou que entende a dificuldade dos(as) professores(as), mas insistiu

que existe uma legislação que garante o direito ao aprendizado dos estudantes PCDs e que os(as) professores(as) devem acatar tal legislação. É evidente que é direito dos alunos PCDs serem incluídos na educação escolar, no entanto, sobrecarregar os(as) docentes não é a solução! É preciso ter mais profissionais da educação especial, formar professores para adaptação de atividades adequadas às necessidades específicas de aprendizagem das PCDs.

Os alunos PCDs não contam para o IDESP nem para o SARESP, por isso, um professor destaca que sua integração nas plataformas digitais é sem sentido. Essa reunião deixou nítido qual era o objetivo da educação pública paulista. Ela ignora a função específica da escola, que é a socialização de conhecimento, e se concentra em treinar os estudantes para que melhorem seus resultados em avaliações externas e internas para elevar índices de aprendizagem. Essa educação para se sair bem em testes de aprendizagem é desastrosa e já se mostrou totalmente ineficiente, mas o Estado insiste nisso.

Os(as) professores(as) reivindicaram no atpcg que as adaptações das atividades para os alunos PCDs fossem feitas pelos(as) professores(as) da educação especial, no entanto, um professor afirmou que precisa haver uma transição, e que os(as) docentes façam as adaptações, pois os profissionais da educação especial também não dominam todos os conteúdos escolares. Ademais, os(as) professores(as) no atpcg reivindicaram a realização de palestras periódicas de conscientização com alunos e pais contra o capacitismo e sobre os direitos das PCDs.

No atpcg a coordenadora e um professor aterrorizaram os(as) docentes, argumentando que diretores de escolas foram expulsos, professores da educação especial foram demitidos e professores foram processados administrativamente, porque não evidenciaram seus PEIs, e os pais acionaram a Diretoria de Ensino por causa disso. “Aconselharam”, então, que os(as) professores(as) fizessem os “PEIs” e, em caso de os alunos se recusarem a fazer, registrar que foi recusado e pedir para o representante de sala assinar.

Durante o atpcg foi retoma um estudo de caso de professores que pensavam em atividades adaptadas para alunos PCDs.

Grohl não tem formação em educação especial (como a maioria dos/as professores/as), por isso, esses momentos parecem insuportáveis para eles. Durante todo o atpcg, por exemplo, ele olha constantemente para o celular para ver saber quanto tempo falta para a reunião acabar. Grohl fica impaciente com as falas de cobrança aos(as) professores(as), pois o que é discutido no atpcg soam mais como ameaças do que com preocupações sinceras com o aprendi-

zado dos alunos PCDs. Grohl não vislumbra como essas formações podem integrar seus alunos PCDs com a educação escolar.

Um professor deixou como lição de casa para a próxima formação que os(as) professores(as) trouxesse casos de seus próprios alunos para serem analisados, destacando as dificuldades encontradas para adaptar atividades para eles (omitindo-se os nomes originais dos/as alunos/as).

A segunda aula foi período de estudo.

Daqui para frente serão só aulas. As terceira e quarta aulas são no oitavo ano A. Hoje Grohl finalizará o conteúdo sobre Era Napoleônica. Antes de começar a aula, esclareceu com os estudantes que semana que vem será semana de avaliação e talvez ele dê algum trabalho, e vistar os cadernos. Os alunos sempre reclamam da quantidade de conteúdo que o Professor passa, mesmo assim, ele não desiste! Tem estudantes que conseguem ficar todo tempo da aula só conversando sem copiar nada da lousa, sem abrir o caderno e sem prestar atenção na aula.

Na saída para o intervalo eu ouvi o que eu mais temia, mas já suspeitava, Grohl afirma que quer desistir da educação, parte por causa das condições precárias de trabalho, parte porque não se sente preparado (insegurança). Ao chegar a sala de aula um aluno perguntou a Grohl a razão dele ter se tornado professor. A resposta do Professor foi tristemente pragmática: “Porque foi o que eu podia fazer com o curso que eu fiz...”. Isso não significa que ter consciência de classe ou “paixão” pela docência pública na educação básica faça com que um professor deixe de ser proletário.

No intervalo a professora de Português desabou afirmando que nunca se sentiu tão sobrecarregada. Grohl emblematisa o sentimento da Professora de Português, pois veio trabalhar segunda-feira sem dormir, por causa da gripe. O que mais indigna a professora de português é a apatia dos colegas perante as condições de trabalho precárias e da população frente os ataques que a educação vem sofrendo (implantação da escola cívico militar, por exemplo).

No final da aula, a PCA veio acompanhar as aulas do Professor, tal como havia avisado ontem no atpca. No entanto, Grohl já havia terminado de explicar o conteúdo e estava visitando os cadernos.

A quinta e a sexta aula são no sétimo A. Nessa aula Grohl trabalhou o conteúdo sobre migrações. Já faz dois dias que, nas duas últimas aulas da manhã, eu fico morrendo de sono e acabo cochilando na aula do Professor.

Ao descer para almoçar notei que uma das moças, que eu achava ser a inspetora, esta-

va portando um cassete na cintura. Grohl também percebeu e me disse que em outra PEI que trabalhou havia seguranças na escola. Não sei se é uma tendência isolada ou política do Estado, de qualquer forma achei bizarro. Depois descobri pelo professor de História que os(as) seguranças contratados para trabalhar dentro das escolas públicas é uma política de governo do Tarsísio.

As sétima e oitava aulas são no 8 B. No entanto, antes de entrar na sala de aula encontrei o professor de História. Ele me questionou sobre o referencial teórico da minha pesquisa e quando falei que era o marxismo ele revelou para mim que não aguentava mais trabalhar na educação. Nesse meio tempo uma aluna do sexto ano entregou uma balinha para ele. Depois que ela voltou para a sala dele ele disse que nem isso o animava mais. “Isso o que”, perguntei. Ele me respondeu: “O carinho dos alunos”. Achei tenso demais. Ele me disse que está horrorizado com a escola pública, que trabalhou a vida toda em escola privada, mas estava cansado demais de viajar para trabalhar e de “dar aula pra playboy” (palavras dele). Depois ele se ofereceu para ser entrevistado na minha pesquisa.

Grohl admitiu ao 8B que ela era a turma favorita dele. Ao questionar se ele falava isso para outras turmas ele disse que nenhuma perguntou isso para ele.

Houve um comentário capacitista, mas felizmente Grohl entrevistou e o neutralizou.

Os materiais digitais e a internet são as principais fontes de conteúdo das aulas de Grohl. Isso é muito comum, principalmente quando o Professor assume disciplinas que não são da sua própria área de formação. A aula de Grohl é rica de informações e curiosidades, mas não há muita relação do conteúdo que está sendo discutido com os períodos históricos que o antecederam ou com os dias de hoje. Esse potencial de levar os(as) alunos(as) para o momento histórico estudado requer o domínio do conhecimento ensinado, algo que demanda um estudo aprofundado e consumo de grande parte do tempo de não trabalho do Professor que não é formado em História. O que não acontece, devido ao sobretrabalho já enfrentado por Grohl. Como não domina o conteúdo, as lacunas das aulas de história são preenchidas com a opinião (subjetivismo) e o raciocínio lógico do Professor. O que prejudica a síntese da aula e a própria formação dos(as) estudantes. Como resolver isso? Proporcionando melhores condições de trabalho, formação contínua e autonomia aos docentes. Algo que só será materializado por mobilizações da própria classe.

As duas últimas aulas serão atpcg. Na reunião a PCG, após participar de reunião da DE, afirmou que a meta da escola é ter 100% de participação dos alunos na Prova Paulista.

No último bimestre a escola alcançou 97%. Na semana de estudos intensivos as habilidades em defasagem que serão retomadas são referentes a Prova Paulista do primeiro bimestre.

É exigido aos(as) professores(as) lançar tarefas para os estudantes, mas a maioria dos(as) professores(as) não consegue dar todas as aulas que o CMSP fornece. Além disso, o próprio CMSP lança automaticamente as atividades para os estudantes. Nessa hora, me veio a mente a imagem clássica de Charlie Chaplin, em Tempos Modernos, só que a esteira rolante que manda peças mais rápido do que Chaplin consegue parafusar é substituída pela plataforma que lança mais tarefas e exige que o professor dê mais aulas do que ele suporta.

Uma nova plataforma de ciências já está sendo cogitada, e o professor de ciências já está preocupado.

As plataformas têm registro de presença por cores, se o sistema não fica verdade significa que os alunos não estão acessando, então, é “aconselhado” aos(as) professores(as) que entrem nas plataformas para os alunos. O importante é alcançar o 100% em todas as plataformas. Esse sistema se aproxima muito do *Kaisen* toyotista. Tanto é que, no PEI, quando mais atividades você faz, mais tarefas são atribuídas a você.

A sensação do professor é que ele está sendo *massacrado* pelo sobretrabalho. A sensação é de estar “brincando de dar aula”, pois o que importa é entrar nas plataformas, enviar as tarefas e tentar manter o acesso dos alunos em 100%.

Nono dia (10/6/24): As terceira e quarta aulas foram no oitavo A. Grohl corrigiu as provas e olhará os cadernos. O Professor chamou cada estudante de acordo com a ordem de chamada para vistar seus cadernos. Essa semana é destinada à revisão das competências e habilidades cobradas na Prova Paulista, por isso, após vistar os cadernos, na próxima aula com a turma ele provavelmente fará tal revisão. A forma dessa revisão está meio incerta, por isso, durante o intervalo, Grohl pediu algumas dicas para sua PCA. Vamos ver como a revisão se desenrolará na próxima aula. Toda a educação estadual pública está voltada para treinar os estudantes para ir bem na Prova Paulista. O SARESP avalia apenas português e matemática já a Prova Paulista avalia todas as disciplinas. O cerco contra a autonomia docente está cada vez mais se fechando.

Avaliar o caderno dos estudantes é de praxe no Ensino Fundamental II, porém são poucos os estudantes que têm o conteúdo em dia. Não sei se isso acontece porque cedem ao caos generalizado da turma, ou por causa das dificuldades de aprendizado acumuladas (sem perspectiva de superá-las), ou ainda se não tem consciência da importância da educação esco-

lar (percepção que tem sido estimulada pelas reformas neoliberais da educação e pela própria crise estrutural do capital); ou se porque não tem seus estudos acompanhados pelos pais. Talvez seja um pouco de tudo isso.

O PEI que Grohl trabalha é de sete horas, ou seja, os alunos entram às 7 horas e saem às 14 horas. No entanto, os(as) professores(as) saem às 16 horas, contabilizando oito horas de trabalho diário (descontando quinze minutos de intervalo e quarenta e cinco minutos de horário de almoço). Os(as) docentes, portanto, ficam nove horas por dia na escola. Ano que vem a escola em que Grohl trabalha se tornará PEI de nove horas (todas as PEIs se tornarão de 9 horas), ou seja, tanto os(s) professores(as) quanto os(as) alunos(as) permanecerão nove horas na escola, contando os dois períodos de intervalo e o horário de almoço (foi neste tipo de PEI que eu trabalhei).

Grohl não viu, mas ele estava escalado para substituir duas aulas no sétimo ano C hoje, pois faltaram quatro professores. A PCA de Grohl foi buscar ele na sala de estudos.

As sétima e oitava aulas são o oitavo ano C. Grohl replica a mesma dinâmica do oitavo A, a saber: chamará os estudantes por ordem alfabética para vistar o caderno e fechar as notas desse bimestre. A nota do aluno é fechada por seu rendimento na prova mais a nota que tirou no caderno, pois se divide tudo por dois (imagino que seja isso, preciso conferir). Chegaram as últimas aulas e eu fiquei esgotado. Agora mesmo estou sonolento, lutando contra o sono na aula do Grohl.

Nas duas últimas aulas de estudos a PCA conversou com Grohl sobre a necessidade de convidar até dez alunos dos oitavo e nono anos para participar da I Olimpíada Brasileira de Relações Étnico-raciais, Afro-brasileira, Africanas e Indígenas (OBERERI) No PEI há uma obsessão de envolver a escola em todo e qualquer projeto possível, independentemente da disponibilidade e interesse dos(as) professores(as) para tal. Mesmo Grohl, professor auto declarado pardo, que poderia, portanto, se envolver com calma e autonomamente nesse projeto no futuro, acabou envolvido compulsoriamente, tornando essa atividade mais uma penosa obrigação.

Décimo dia (11/6/24): As duas primeiras aulas são no oitavo D. Grohl utilizará essas aulas para olhar os cadernos dos alunos. O dia já começou tenso, com o Professor se lamentando, pois terá de substituir duas aulas no oitavo A, após dar aulas no oitavo D. “A substituição é o que mata no PEI, mais uma das coisas que mata”, disse o Professor. Quem não fez a prova pode fazer de novo agora.

As próximas duas aulas serão destinadas ao estudo.

As quinta e sexta aulas são substituídas no oitavo A. Grohl odeia substituir, sobretudo, porque consome suas escassas aulas de estudo, nas quais realiza suas atividades pedagógicas. Antes de começar a aula, Grohl convidou os alunos para participar da OBERERI, mas ninguém quis participar. Durante a troca de professores, Grohl convidou também os alunos do oitavo B e C para participar dessa olimpíada, mas também ninguém se interessou. Isso aconteceu provavelmente porque os estudantes também estão se sentindo sobrecarregados. Percebi isso, em especial quando o Professor mencionou que quem participasse da OBERERI precisaria ficar na escola depois das 14 horas, gerando ainda mais desinteresse de participação dos oitavos anos nessa olimpíada.

Grohl passaria tarefas do CMSP, mas como outros(as) professores(as) estavam usando netbooks, ele resolveu adiantar o conteúdo de História. O tema adiantado é a independência do Brasil.

Esqueci de relatar, mas sextos e sétimos anos almoçam das 11h às 11h45min, enquanto oitavos e nonos anos almoçam das 11h45min às 12h30min. Se algum estudante dos oitavos ou nonos anos tentar descer no horário de almoço dos sextos e sétimos anos será barrado por um portão eletrônico. Achei isso uma bizarrice que aproxima o ambiente escolar de um presídio.

Grohl tentou explicar o conteúdo, mas depois de várias interrupções por parte dos alunos (um deles até chegou a retrucar, após sua atenção ter sido chamada; “explica para quem quer!”), o professor desistiu. Ao final da aula Grohl reforçou pra mim: “Não quero mais trabalhar na educação!”; “Preciso sair dessa escola!”. Tentei argumentar com ele a possibilidade de pegar menos aulas em uma escola regular, já que faz quatro anos que ele trabalha apenas em PEIs. Ele parece ter cogitado essa ideia.

As duas últimas aulas são no sétimo ano B. Cheguei atrasado, por causa do ridículo horário de almoço, e Grohl estava aplicando prova a quem ainda não havia feito. Depois fez chamada e disse aos estudantes que logo mais olharia seus cadernos para avaliá-los pelo conteúdo registrado. A turma conseguiu quebrar uma carteira e fizeram um verdadeiro escarcéu na sala de aula.

As próximas duas aulas são destinadas ao estudo. Ao chegar na sala de estudo uma professora disse que uma aluna, revoltada com sua transferência (ou expulsão), jogou a carteira em cima dela, ameaçou quebrar tudo na sala de aula. Uma situação desesperadora.

Para cumprir as tarefas de seu plano de ação, Grohl, a Professor da Português e a Pro-

fessora de Matemática fizeram um curso de formação genérico fornecido pela EFAP. Como se trata de mais uma tarefa burocrática, e como os cursos da EFAP são todos online, ideológico e de péssima qualidade, eles pegam as respostas na internet e finalizam o curso, lendo parcialmente os conteúdos e fazendo a prova o mais rápido possível.

Décimo primeiro dia (12/6/24): A primeira aula foi tutoria. Grohl esqueceu de preparar essa aula. Conversamos um pouco durante a própria tutoria, então o Professor decidiu adaptar uma atividade que eu fiz na aula de Protagonismo Juvenil em alternativa a atividade toyotista proposta pelo PEI. Minha atividade era que cada aluno escolhesse uma pessoa (real ou fictícia) que fosse uma inspiração para ela, depois deveria expor quatro das principais características desses personagens inspiradores. Eu faria o mesmo e explicaria alguns princípios éticos básicos, como empatia, solidariedade, respeito etc. Grohl decidiu pedir aos tutorados que definissem os princípios éticos supracitados, utilizando exemplos. A tutoria é mais um dos momentos do PEI em que se foca nas habilidades socioemocionais e na captura da subjetividade estudantil pelo capital. Felizmente Grohl só realiza atividades genéricas de autoconhecimento, mas isso não muda o fato de que a tutoria desperdiça tempo de trabalho docente que poderia ser utilizado para socialização de conhecimento sistematizado.

As segunda e terceira aulas são no sétimo B. Hoje, Grohl revisará os conteúdos que serão cobrados na da Prova Paulista. Alguns estudantes vão fazer prova de recuperação. A prova de recuperação de Grohl vale 5 e é uma versão reduzida da avaliação original.

Os sétimos anos são insuportáveis para o Professor, pois muitos alunos bagunçam, gritam e se desrespeitam constantemente. Há alguns alunos que veem na escola uma obrigação insuportável também, descarregando sua indignação nos(as) colegas(as), na aula e nos(sa) próprios(as) professores(as).

Grohl está trabalhando uma questão para revisar o conteúdo da Prova Paulista, recomendando que os estudantes leiam o enunciado, depois as questões e novamente o enunciado. O Professor demorou bastante (só a partir da segunda aula) para começar a revisão, pois esperou que a maioria dos estudantes em recuperação entregassem suas provas e que os alunos que não tiveram cadernos vistados levassem seus cadernos para ele avaliar. Tenho percebido que toda a sobrecarga do trabalho docente de Grohl é refletida em suas aulas, o que prejudica o processo de ensino e aprendizagem.

Como eu suspeitava Grohl não conseguiu terminar de explicar a questão que estava revisando com os alunos, devido ao tempo avançado e a suas constantes paradas para chamar

atenção dos alunos.

As quarta e quinta aulas são no oitavo ano B. Quando chegamos na turma, as meninas estavam vestidas a caráter para as festas juninas. Os estudantes receberam correios elegantes. Eu e Grohl ganhamos uma paçoquinha. Nesta aula, Grohl visitará os cadernos dos estudantes.

A sexta aula foi aula de substituição no oitavo ano D. Dave Grohl entregou as provas e deixou a aula livre. Alguns alunos receberam bem os resultados negativos da prova. Lidar com a frustração é difícil, por isso alguns alunos ficaram agressivos e irritados.

Décimo segundo dia (13/6/24): A primeira aula foi atpcg. A reunião começou com a apresentação das obras práticas da professora de Português. Essa professora estava acostumada a trabalhar com ensino médio, agora pegou aulas nos sextos anos. A prática foi a confecção de um livro de pano a partir de uma releitura ilustrada dos valores encontrados no livro *O pequeno príncipe* – Antoine de Sant-Exupéry. Nessa apresentação, a Professora de Português trouxe um estudante do sexto ano, Heitor, para fazer uma resenha do livro.

Um dos princípios metodológico-empresariais do PEI é a replicação das assim chamadas boas práticas. Ao expor seu projeto, a Professora de Português expôs a necessidade de ler os clássicos. Logo depois, a mesma professora que falou da importância de ler os clássicos utilizou uma plataforma chamada Kahoot¹⁷⁶, que faz quizzes online, tipo passa ou repassa, para , mostrar que sabe trabalhar metodologias ativas com os estudantes.

O foco da atividade, como eu temia, é sempre as habilidades socioemocionais. Nada de novo no fronte. Toda a retórica construtivistas perversa permeia a atividade, como se o problema da educação fosse os métodos ditos tradicionais e autoritários. Parece que a grande panaceia da educação é realizar boas práticas construtivistas concentradas no treino de habilidades socioemocionais. Apesar disso, o clássico estava lá se por uma questão resistência ou para não dizer que não trabalhou, jamais saberei.

Há toda uma pressão que impele os(as) professores(as) a realizar essas boas práticas, no final da “boa prática” de hoje uma professora foi coagida pela PCG a apresentar semana que vem sua boa prática. A professora tentou argumentar: “Eu não tenho nada pronto...”, a coordenadora retrucou: “Você tem sim, apresenta aquela atividade da cola”.

A segunda aula foi de estudos, Grohl estava tão exausto que cochilou em cima da mesa. Faltando cinco minutos para a próxima aula a diretora entrou de supetão na sala de estudos, felizmente o Professor já tinha acordado.

¹⁷⁶ Essa plataforma não foi comprada pelo Estado, mas é utilizada por professores em sua versão gratuita.

As terceira e quarta aulas são no oitavo A. Grohl pegou um notebook e está selecionando questões de tarefas do CMSP para revisar com os alunos antes da prova paulista, que será aplicada semana que vem. Grohl perdeu todo o tempo da primeira aula para selecionar essas questões. As tarefas do Cmsp contém desde questões alternativas até textos que precisam ser completadas com palavras.

Grohl leu uma questão com a turma e resolveu com ele/as. O problema de trazer tarefas do CMSP para revisar conteúdo é que a maioria dos estudantes já fizeram tais tarefas em casa.

Os estudantes teimaram de jogar “cidade dorme¹⁷⁷” durante a aula e foi difícil retomar a atenção da sala. Como eu temia, uma das alunas questionou a razão de refazer tarefas do CMSP que eles já tinham feito. Grohl, então, argumentou que se tratava de uma revisão para a prova paulista.

As quinta e sexta aulas são no sétimo A. Grohl vai avaliar os cadernos e aplicar prova de recuperação. As avaliações de recuperação de Grohl valem 5 e são geralmente algumas questões da prova original. Grohl também não destina um dia específico para realizar a recuperação, em vez disso são avaliações de recuperação sempre acontecem concomitantemente às suas aulas dedicadas a trabalhar conteúdo novo, realização de tarefas e avaliação de cadernos (nesse último caso faz sentido, pois são duas atividades destinadas ao fechamento de nota). Provavelmente Grohl faz isso para não ter o trabalho de corrigir muitas avaliações de recuperação (o Professor tem muito trabalho a fazer), não julgo porque eu mesmo quando estou muito cansado peço para fazerem provas em dupla ou em grupo. No entanto, não concordo com avaliações de recuperação que valem cinco, pois elas impedem que se recupere um possível rendimento ruim alcançado na prova normal estudantes, pois vão ficar no máximo com cinco. Uma forma de ser justo com quem já fez a prova normal é aumentar a dificuldade da recuperação.

¹⁷⁷ Jogo que se joga com papel e caneta. Existe um(a) detetive, um(a) enfermeira(o) e um assassino(o). As demais pessoas são todas potenciais vítimas. Distribuídos as funções aleatórias para todas as pessoas que estão jogando, alguém que organiza a brincadeira pede para todos dormirem (leia-se fechar os olhos). O organizador da brincadeira pede para que o(a) detetive acorde (leia-se abra os olhos) e aponte para uma pessoa que suspeite ser o assassino, depois dá um sinal para que o detetive saiba se seu palpite estava certo, depois o detetive volta a dormir. Em seguida, pede para que o(a) enfermeiro(a) acorde e escolha uma para salvar (incluindo a si mesmo), depois o(a) enfermeiro(a) volta a dormir. A seguir, o(a) assassino(a) acorda e aponta para a pessoa que deseja matar (retirar da brincadeira). Por fim, o organizador da brincadeira pede para todos acordarem. Se o(a) assassino(a) apontou para alguém que o(a) enfermeiro(a) não salvou, está pessoa morre (sai do jogo) e a cidade tem que discutir qual pessoa precisa ser expulsa da cidade. Se a cidade expulsar o(a) assassino(a) a cidade ganha. Se o assassino(o) permanecer na cidade até que sobre duas pessoas, ele ganha. A cada rodada a cidade precisa expulsar alguém, mesmo que não hajam “mortes”.

As sétima e oitava aulas são no oitavo ano B. Tal como foi feito no oitavo A, Grohl fará uma revisão do conteúdo que cai na Prova Paulista, respondendo às tarefas do CMSP junto com os estudantes.

Os celulares são os maiores inimigos dos(as) estudantes da educação pública paulista, mesmo que eles não percebam isso. Colorir imagens infantis no celular, ou jogar joguinhos, rouba frequentemente a atenção da maioria dos estudantes do oitavo ano, dificultando que eles prestem atenção na revisão.

Décimo terceiro dia (17/6/24): Passei mal do estômago de madrugada, acabei dormindo para pegar no sono e decidi não ir para o campo hoje. Sábado, quinze de junho, fui à upa pois amanheci com dores no peito ainda, quando tossia. Hoje mesmo as dores voltaram. Depois de esperar quatro horas e meia (a upa estava muito lotada) fui atendido, fizeram um raio-X no meu pulmão e descobriram que eu estava com uma infecção pulmonar (não grave), e me passaram tratamento e uma injeção. Mesmo não que eu tenha faltado do campo hoje, sonhei que estava na escola, atrasado para efetuar uma prova para qual não havia conseguido estudar. Curioso como a alienação do trabalho na contemporaneidade atinge a níveis tão profundos da subjetividade humana que chegamos a sonhar que estamos trabalhando (Eu estava fazendo prova na escola, mas dizia ao professor que eu também era professor, então há uma analogia no sonho ao trabalho de campo). Outra curiosidade do sonho é que esta semana começa a aplicação da prova paulista, que eu ainda não acompanhei desde que me afastei para fazer a pesquisa.

Sexta-feira, 14 de junho, saiu a RESOLUÇÃO SEDUC N° 43, DE 14 DE JUNHO DE 2024, que Dispõe sobre a recondução de docentes, contratados nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009, para a mesma unidade escolar de atuação. Em resumo, essa resolução atrela a recondução do professor categoria O que não teve contrato rompido (por limite de tempo de três anos) ao cumprimento de determinados requisitos, tais como:

- 1) 95% ou mais de frequência em sala de aula;
- 2) 100% de registro no diário de classe sobre o percentual de frequência definido no requisito acima.
- 3) Conclusão ou participação no programa “Multiplica” como cursista ou multiplicador, com frequência mínima de 75%.

Além disso, os docentes a partir de 2026 só poderão ser reconduzidos os docentes que

alcançarem a meta ouro¹⁷⁸ em metade das turmas atribuídas ou, dependendo do componente curricular, da meta alcançada pela escola no SARESP de novembro de 2024.

E, como se isso não bastasse, o docente reconduzido será atribuído (compulsoriamente) a Jornada Completa ou Ampliada de trabalho docente.

Décimo quarto dia (18/6/24): As duas primeiras aulas são no oitavo ano D. Grohl já começou o dia se lamentando: “vamos para uma sala horrível”. No entanto, de acordo com o que pude observar: todas as salas são horríveis. Grohl vai passar conteúdos novos que vão cair na prova paulista que está sendo aplicada esta semana. Minha impressão é que os(as) professores(as) cada vez menos preparam aulas e cada vez mais adaptam a aula de acordo com a necessidade de treinamento para as provas externas.

A terceira aula foi de substituição no sexto ano A. Muitos alunos receberam Grohl com carinho, uma vez que ele era professor de Geografia deles, antes de a gestão modificar isso. Grohl afirmou que vai revisar os conteúdos ensinados pela professora deles (trópicos, meridianos, latitude e longitude) para que eles treinem para a Prova Paulista, só que isso inicialmente gerou uma chuva de lamentações em alguns alunos da sala (ahhhhhhh...).

As sétima e oitava aulas são no sétimo ano B. Grohl entregou as provas de recuperação. Grohl ligou o computador e decidiu utilizar o slide do governo. Grohl pediu para os alunos copiarem apenas os objetivos e o conteúdo da aula no caderno. Grohl leu os slides e, quando necessário, explicando o que lia na tela da televisão. Isso deixava a aula muito monótona e colaborou para intensificar a dispersão da atenção dos alunos.

Décimo quinto dia (19/6/24): As três primeiras aulas são no sétimo B., uma vez que a tutoria foi cancelada em razão da Prova Paulista. Ontem, pouco antes do sinal sonoro da última aula, algum aluno derrubou a mochila do professor que estava em cima da mesa, acarretando a quebra do seu notebook. A aula começou tensa com a inspetora na sala falando para a turma que as câmeras foram checadas e o responsável teria de pagar o conserto do computador do Professor. Grohl também chamou a atenção da turma reivindicado que eles cresçam e amadureçam.

Conversando comigo ontem à noite, Grohl me pediu a indicação de um filme sobre êxodo rural e migrações. Decidimos passar “O menino e o mundo”.

Percebi que nem mesmo com um bom filme Grohl consegue capturar a atenção dos estudantes absortos em seus malditos celulares.

¹⁷⁸ Agora aplicação do bônus é individual. Existem duas metas, ouro e diamante, cada uma delas calibra a quantidade de bônus que o professor receberá, que pode chegar a no máximo o valor de dois dos seus salários.

Depois do filme, Grohl questionou os estudantes sobre o que entenderam do filme e, ao mesmo tempo, o Professor retomou alguns conceitos trabalhados em sala de aula.

Muitos estudantes participaram, mas ficou nítida a dificuldade que todos tiveram para entender o filme, uma vez que a película exigia que os estudantes interpretassem imagens abstratas formuladas por uma criança tentando entender problemas complexos como fome, êxodo rural, autoritarismo, desigualdade social, entre outros.

As quarta e quinta aulas Grohl ficou no 8B que estava fazendo a Prova Paulista.

A sétima aula foi de estudos e a oitava foi substituição no nono ano A.

Décimo sexto dia (20/6/24): A primeira aula que seria atpcg e a segunda que seria horário de estudos foram destinadas a ajudar na aplicação da Prova Paulista. A prova paulista tem duração de uma hora e meia e é feita de forma totalmente digital. Notebooks e tablets são distribuídos aos alunos para que façam a prova. Além da prova online, os estudantes também precisam fazer diversas tarefas e atividades online. “Não aguento mais tarefa”, disse um aluno indignado durante a aplicação da Prova Paulista. Estamos subindo e descendo escadas buscando tablets e notebooks para os alunos. Também é possível que os(as) alunos(as) façam a prova em seus próprios celulares. A Prova Paulista é feita na plataforma CMSP.

Muitos tablets e notebooks não funcionam direito, então é preciso correr para trocar esses equipamentos, garantindo que todos façam a prova.

São dois dias de aplicação de prova, quem faltou no primeiro dia precisa fazer as duas provas durante o segundo dia.

Somente Grohl estava dando apoio na prova paulista, os demais professores que estavam no horário de estudos não se dispuseram a ficar de apoio, mas como Grohl é categoria O a gestão colocou ele à disposição. Outros(as) professores(as) categoria O também permaneceram na sala de estudos, mas Grohl parece ter interiorizado a flexibilidade e a sobrecarga de trabalho que a gestão exige dos(as) docentes, sobretudo, dos(as) temporários(as).

Às vezes o aplicativo do CMSP fecha automaticamente, não é possível saber se a causa disso é oscilação na internet, “bug” no aplicativo ou erro do próprio aluno. O que vale destacar é que quanto o aplicativo do CMSP fecha durante a realização da Prova Paulista, se o(a) estudante não tiver salvo seu progresso ele precisa refazer a prova desde o início, sem acréscimo no tempo máximo que ele tem para realizar a avaliação.

As terceira e quarta aulas são no oitavo ano A. Como essa turma fará a Prova Paulista na quarta aula, Grohl decidiu deixar os alunos de aula livre na terceira aula. Se os estudantes

tiverem rendimento abaixo de 50% na Prova Paulista eles ficam automaticamente de recuperação. Em outras palavras, os(as) professores(as) também perderam a autonomia sobre o processo de avaliação dos alunos.

Durante o intervalo Grohl ficou bastante assustado quando recebeu uma mensagem da coordenadora geral exigindo que ele me pedisse para eu parar imediatamente com a pesquisa. A desculpa utilizada pela pcg era que dados pessoais dos(as) professores(as) não deveriam ser coletados, mas o questionário que apliquei é anônimo e todas as questões são opcionais.

No meio da aplicação da prova, a professora de inglês entrou na sala e explicou à turma como fazer a avaliação. Isso só reforça mais ainda o caráter fraudulento dessa prova e o desespero dos(as) professores(as) em atingir os resultados verdes para receberem o bônus salarial e/ou permanecerem trabalhando no PEI.

As quinta e sexta aulas são no sétimo ano A. Grohl vai trabalhar o filme “O menino e o mundo” com a turma para discutir o fenômeno da migração.

Professora Elis Regina

Primeiro dia (29/7/24): O dia começou com HTPI¹⁷⁹ das 7h às 7h30min na sala da professora Elis. O meu dia começou às 6h10min, quando acordei e tomei o café da manhã para vir à escola. No entanto, o dia da professora Elis começa uma hora mais cedo, às 5h-5h20min (preparação prévia para as atividades reprodutivas). A sala da Professora é bastante espaçosa, ela ministra aula para vinte e sete alunos(as). As carteiras dos(as) estudantes estão bem conservadas, pois foram trocadas recentemente. A sala tem cortinas, televisão (um pouco torta) e quadro branco (com suporte para pincel atômico e apagador um pouco deteriorado). Hoje os alunos(as) terão aula de matemática, português e educação física. Os(As) alunos(as) de Elis têm entre oito e nove anos. Depois do Deriggi, Elis vai trabalhar em uma escola estadual (Eugênio Franco) e volta para o Deriggi às 6h15 até 8h30 para o HTPC¹⁸⁰.

Elis espera os estudantes chegarem, em seguida escreve na lousa o cabeçalho com o dia da semana, o nome da escola (Arthur Natalino Deriggi) e o itinerário de estudo de hoje. A aula começa com a leitura de um livro. No caso dessa turma, a leitura escolhida é *O livro negro de Thomas Kyd*, de Sheila Hue. A leitura narra o entusiasmo de um rapaz órfão inglês que sonhava em participar de uma expedição para exploração do “Novo Mundo”. O rapaz era muito pobre, estava em situação de rua e vivia pingando de emprego em emprego. E, embora

¹⁷⁹ Hora de trabalho pedagógico individual.

¹⁸⁰ Hora de trabalho individual coletivo.

o houvesse perigo de morte iminente nessas expedições, a ilusão de voltar enriquecido animava a Thomaz.

Em seguida, Elis começou a aula de Português sobre concordância verbal. No entanto, os alunos já haviam feito essa lição, isso irritou a professora, pois ela prepara todas as aulas previamente. Sem poder ministrar a aula que tinha preparado, decidiu retomar o conteúdo que havia ensinado na semana passada (as aulas na prefeitura começam uma semana antes das aulas nas escolas estaduais) sobre sílabas tônicas. Depois pediu para os estudantes fazerem uma atividade sobre o conteúdo que havia revisado. Durante a atividade, a Professora acompanha a atividade de cada estudante, auxiliando-os na tarefa. Isso os(as) ampara e os(as) corrige, se necessário. Das 8h35min até 9h35min os estudantes foram para aula de educação física. Das 9h35min até 10h15 fizeram atividades de português. Das 10h15 até 11h50min tiveram aulas de matemática. De segunda a quinta os estudantes têm lição para fazer em casa. Às 10h45min há intervalo até 11h05min. É nesse período que Elis almoça, pois ela não tem tempo para comer entre a saída de uma escola e entrada na outra.

Às 11h35min eu sai correndo do Deriggi para chegar em casa, engoli a comida rapidamente, a fim de chegar a tempo na E.E. Eugênio Franco. Elis, no entanto, termina seu expediente no Deriggi 12h e corre para estar no Eugênio Franco até 12h35min. A Professora começou a aula lendo o capítulo 10 do livro *O menino do pijama listrado*, de John Boyne. Elis ministra aulas para o quinto ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola estadual. Na escola estadual ela precisou chamar mais atenção dos alunos do que precisou fazê-lo na escola municipal. Durante a leitura, Elis retomou vários aspectos da história, pois o hiato das férias prejudicou a memória dos(as) alunos.

Elis também ministrará aula de português e matemática para o quinto ano. Eles também terão aula de educação física e artes.

Tanto no estado quanto no município os livros didáticos ficam na escola e os estudantes os acessam durante a realização de suas atividades.

Diferentemente do município, as aulas de português e matemática da escola estadual estão diretamente ligadas a preparação para a prova paulista. Hoje vamos revisar os resultados da Prova Paulista. Depois da revisão, os estudantes fizeram atividade no livro didático sobre pontuação.

Agora vamos revisar o conteúdo de matemática da Prova Paulista.

Conversando com a professora Elis ela me disse que seria interessante se ela pudesse

trabalhar com edição de imagem para produzir material para a organização política da qual ela faz parte. Quem sabe até trabalhar nesse ramo e manter apenas um cargo como professora, porque, embora muitos pensem que não, o trabalho de professor é muito cansativo.

Das 18h15min às 20h30min teremos htpc. Os informes incluem o Programa Multiplica municípios – Estado de São Paulo; Curso de libras; Calendário; Festa da família; Dia do folclore; Oficina faça bonito; diário de classe; busca ativa; compensação de ausência. A pauta inclui apenas Avaliação CAED.

Alguns dos diagnósticos de Saviani sobre a educação pública ainda se mostram atuais, pois a escola dedica a maior parte de seus espaços de formação pedagógica para discutir o que fazer em datas comemorativas. A participação nessas datas comemorativas em sábados letivos pode ser convertida em hora extra ou suspensão de htpc. Elis trabalha como celetista no município.

Foram cobradas regularização de diários de classe. Um dos professores afirmou que ele preencheu corretamente, mas a gestão disse que o nome dele nem aparece no sistema.

Sobre a compensação de ausência, a gestão cobrou dos(as) professores(as), e alguns disseram que não faz sentido passar atividade para uma sala de vinte alunos em que só seis estão presentes. Também foi discutido que não faz sentido exigir compensação para alunos do primeiro ano (seriam realizadas atividades sobre o alfabeto?). Afirmaram também que há tempo no itinerário de trabalho docente para preparar tantas atividades de compensação.

O CAED é uma atividade avaliativa externa federal nas disciplinas de Português e Matemática aplicadas para todos os anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Além de aplicar a prova, os(as) professores(as) precisam fazer também um plano de ação para recuperar os possíveis resultados negativos dos(as) alunos(as) nessa prova. É lamentável pensar que a educação pública está cada vez mais se limitando ao treinamento dos(as) estudantes para ir bem em avaliações externas.

Segundo dia (30/7/24): Hoje não acompanhei a professora na parte da manhã, pois fui até Araraquara tentar tirar meu passaporte. Infelizmente tudo deu errado. Ao acordar, sem querer, deletei quase todos os meus aplicativos em uma confusão na tentativa de limpar espaço no HD do celular. Demorei um tempo para instalar o Waze e o Spotify. Coloquei o lugar errado no waze (confundi polícia federal com justiça federal). Cheguei quinze minutos atrasado e fui mandado de volta para casa sem o atendimento. Remarquei a retirada do passaporte para sexta-feira agora, dia 2/8.

De tarde fui ao Eugênio Franco acompanhar a aula de Elis. Ela começou a leitura do capítulo onze do menino do pijama listrado, sobre a vinda do Fúria (*führen*). Hoje as crianças terão educação física, ciências (revisão da prova paulista) e Português (revisão da prova paulista). Antes de começar as disciplinas, Elis corrigiu a tarefa de matemática, mas chamou atenção da turma, porque poucos alunos fizeram o dever de casa.

Alguns alunos fazem questão de tirar Elis do sério e acabam sempre recebendo bronca. Isso faz parte dos ossos do ofício docente. Em parte da aula, Elis ligou a televisão para que todos pudesse assistir à final da ginástica olímpica. E assistimos ao Brasil levar a medalha de bronze.

A sala estava muito dispersa, então a professora fez com que todos ficassem quietos no finalzinho da aula (que inveja, queria ter esse controle de sala), ameaçando mandar um bilhete para quem conversasse. Depois fez uma dinâmica de respiração e inspiração para acalmar os alunos(as).

Das 5h30min até as 6h15min acontece o atpc no anfiteatro da escola. Hoje continuaremos discutindo questões levantadas no replanejamento que começou semana passada. O tópico discutido hoje será do programa CONVIVA. A vice diretora passou uma reportagem do fantástico sobre bullying em que uma das crianças faleceu. A mãe da vítima culpa a escola e levanta a negligência da gestão. Fez-se apelo para os(as) professores(as) ficarem atentos e reportarem todos os casos de violência.

A fala da coordenadora pegou o gancho do vídeo para atacar a função específica da escola: socializar conhecimento (ensinar). Não só isso, mas também para terceirizar funções da gestão escolar para os(as) professores(as).

Terceiro dia (31/7/24): De manhã não acompanhei a professora no Deriggi. No entanto, à tarde consegui acompanhar as aulas na escola estadual. Começamos a aula com a leitura do capítulo XII do Menino do pijama listrado que narrou a expulsão dos judeus para os campos de concentração.

Depois da leitura do dia, Elisvistou os cadernos das crianças. Até eu recebi um visto no meu diário de campo. Hoje os(as) estudantes não tem nem educação física, artes nem inglês, todo o dia será destinado ao trabalho com as plataformas digitais de aprendizagem. Em matemática, a plataforma utilizada é o Matific e, em português, a plataforma utilizada é o Elefante Letrado. As crianças adoram as plataformas digitais, pois elas unificam o entretenimento próprio dos jogos eletrônicos com elementos de matemática e leitura. Elis considera que as

plataformas até seriam interessantes se fossem apenas um complemento, uma ferramenta, ao trabalho pedagógico. Entretanto, não é isso que acontece, uma vez que cada plataforma exige uma quantidade mínima semanal de tarefas a serem realizadas pelos(as) alunos(as) e monitora também se eles(as) a acessam ou não. Como os estudantes não entram nas plataformas em casa, por motivos diversos, essas atividades geralmente precisam ser feitas na sala de aula, ocupando parte significativa do planejamento escolar. Assim, uma ferramenta que poderia ser útil pedagogicamente se torna um mecanismo do controle do trabalho docente e, consequentemente, mina a autonomia dos(as) professores(as).

Uma estudante do quinto ano da professora Elis, disse que adora o Matific, mas alerta que a plataforma não pode substituir a professora e suas explicações.

A Professora consegue monitorar o acesso dos(as) tarefas realizadas pelos alunos(as), podendo acompanhar mais atentamente aqueles(as) que tiverem mais dificuldades nas tarefas. A dificuldade, provavelmente, é calculada pela quantidade de vezes que o(a) estudante erra uma questão em específico ou pelo tempo excessivo gasto para realizar um mesmo exercício.

A plataforma Elefante Letrado funciona da seguinte forma: a professora escolhe um livro dentro da plataforma e os estudantes leem a obra que ela escolheu. É possível fazer atividades dentro da plataforma que rendem pontuação. Essas atividades avaliam a escrita e a interpretação de texto dos(as) estudantes. Também há atividades que o(a) aluno(a) precisa gravar sua leitura para que seja avaliado sua fluência leitora. Uma das principais atividades enviadas pela professora na plataforma é a realização de um texto escrito digitalmente sobre como os(as) estudantes se sentiram ao ler o livro que foi enviado para eles(as).

O problema dessa plataforma é a exigência de que os alunos a utilizem por determinadas horas por semana. É óbvio que a leitura precisa ser uma atividade constante, mas há diferentes formas de ler para além da leitura digital.

Como a bateria dos notebooks acabou, fomos até a sala de informática continuar o trabalho com as plataformas. Essa sala é pequena e a conversa dos alunos reverbera na sala toda, tornando o ambiente péssimo para a leitura.

A plataforma elefante letrado estipula um tempo mínimo de leitura por página, assim, caso o estudante avance de página antes do período préestabelecido para a leitura, a plataforma não contabiliza que ele leu aquele livro e não o bonifica com pontos.

A partir do cinco de agosto, toda segunda-feira um policial militar virá a escola ministrar a primeira aula do programa PROERD.

Às vezes, quando os(as) alunos(as) realizam perguntas repetitivas, não prestando atenção no que já foi dito, a Professora acaba respondendo um pouco atravessado. A paciência tem limite e isso não é algo que interfere negativamente na relação com os alunos. Todos(as) adoram a professor Elis.

A Professora é a responsável por corrigir as atividades propostas na plataforma Elefante Letrado (no Matific as tarefas são automaticamente corrigidas pela plataforma). As atividades de leitura e escrita propostos pela plataforma Elefante letrado precisam ser corrigidas pelo professor, o que faz sentido, embora gere um sobretabalho absurdo. A professora Elis, por exemplo, tem mais de duzentas e trinta tarefas acumuladas para corrigir nessa plataforma.

Quarto dia (1/8/24): Hoje consegui acompanhar a professora desde cedo no Deriggi. Diferente dos outros dias, hoje as crianças ficarão pouco tempo dentro da sala de aula, pois estão inscritas em dois projetos (Faça Bonito e Teatro).

O dia começou com a continuação da leitura d'*O livro negro de Thomas Kyd*. Depois, corrigimos a lição de história. As crianças teriam projeto às 8h35min, mas os organizadores do projeto não foram à escola hoje, por isso, Elis começou sua aula de geografia, a partir do livro didático.

A professora de teatro, para minha surpresa, é uma amiga minha que faz tempo que eu não via! Ela é atriz do grupo Preto no Branco, e eu a conheci no cursinho popular da UFSCar! A turma fica muito falante na aula de teatro, e como o espaço da aula é pequeno, o barulho ficou insuportável!

Ganhei um desenho de um estudante de Elis.

À tarde acompanhei Elis no Eugênio Franco. Hoje após a leitura de parte do capítulo treze do menino do pijama listrado, Elis revisará novamente a Prova Paulista de Português e Matemática. Elis deixou a tarefa de português de ontem para corrigir hoje, assim os(as) alunos(as) poderiam fazer a revisão da prova paulista com o conteúdo fresco na cabeça.

Finalmente terminamos a revisão da Prova Paulista!

Quinto dia (5/8/24): O dia começou com as aulas no Deriggi, cheguei um pouco atrasado (7h15min) e a Professora já estava com a sala de aula pronta para a aula de hoje. Elis mudou diversos alunos de lugar para evitar a conversa excessiva. Hoje um aluno novo chegou da escola municipal E.M.E.B. Prof. Afonso Fioca Vitali (CAIC). Os(As) alunos(as) estão ansiosos para acolher o novato, mas a Professora os lembrou que agora é hora de estudar.

Hoje a Professora utilizou a televisão para fazer a leitura compartilhada de uma fábula

com os(as) estudantes. Essa atividade está no *Currículo em Ação*: ler e escrever & EMAI – Educação matemática nos anos iniciais. A Professora está usando slides para guiar sua aula que estão diretamente ligados com o currículo em ação. Os slides são preparados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e estão conectados com o *Currículo em Ação*. A escola aderiu ao material digital pedagógico do Estado. Elis considera o material impresso de português fraco, por isso, afirma que os slides acabam melhorando o material físico. Por outro lado, o material impresso de matemática é considerado bom pela Professora, então ela usa com menos frequência os slides de matemática. Os slides de história, ciência e geografia são considerados bons por Elis, uma vez que trazem conhecimentos extras (que vão além do currículo em ação).

No Estado, a autonomia da Professora está mais reduzida, pois há uma grande pressão do Estado, personificada na gestão escolar, para que os slides e o material das plataformas digitais de aprendizagem seja usado em sala de aula, uma vez que o conteúdo desse material é cobrado na Prova Paulista. Se, na escola estadual, a Professora é pressionada a usar os materiais digitais e acessar as plataformas digitais, na escola municipal, em contrapartida, ela experimenta o extremo oposto, ou seja, tem mais autonomia pedagógica (ainda que exista a adesão ao Currículo em Ação do Estado), mas carece de orientações precisas e organizadas da gestão escolar.

Ganhei um desenho meu de um aluno. No começo, as crianças estranharam um pouco a presença do pesquisador durante as aulas de Elis, mas logo eles se acostumaram e me acolheram como um membro do grupo. Os desenhos são uma prova disso.

A tarde a aula começou com a primeira das dez aulas do curso do PROERD. Os alunos receberam material do programa e Elis fez a chamada pelo aplicativo de presença.

Hoje não teremos leitura, pois a aula será destinada à recuperação da prova paulista. Elis havia preparado produção de texto e exercícios de matemática, mas precisou deixar a aula que planejou para outro momento. Os(as) alunos(as) fazem a recuperação e a própria prova paulista no computador. Cada vez mais o tempo de aula está sendo destinado à preparação, revisão e recuperação da prova paulista.

Aqueles que terminaram a prova ficaram jogando, de maneira competitiva, na plataforma matific. O modo multijogador do matific coloca os(as) aluno(as) para disputar uns contra os outros.

Sexto dia (6/8/24): O dia começou no Deriggi e, pela primeira vez, cheguei primeiro

que a Professora, diga-se de passagem que eu estava 15 minutos, atrasado. Será que aconteceu alguma coisa? Elis já havia chegado, mas estava esperando no carro dela até estar próximo do horário da entrada dos(as) alunos(as). Elis estava com crise de ansiedade.

Começamos o dia com a leitura inicial do “Livro negro de Thomas Kyd”. Durante a leitura os alunos estavam muito falantes, o que acarretou a necessidade de Elis chamar a atenção deles.

Um aluno passou mal na sala (diarreia). Ele precisou ir para casa. Felizmente os demais alunos não o provocaram muito, o que deixou a situação menos traumáticas, embora seja algo comum de acontecer no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Não conseguiram contactar os responsáveis do estudante, então ele voltou para a sala de aula. Perto do fim da aula vieram buscá-lo.

Durante as aulas eu fiquei muito cansado e peguei no sono, infelizmente Elis percebeu... Não consegui me acostumar com a dobra da jornada de trabalho, acho que, na realidade, jamais conseguirei...

Na escola estadual os(as) alunos(as) farão a recuperação da prova paulista de matemática, mas os computadores estão com pouca carga, o que provavelmente implicará a necessidade de sua recarga durante o intervalo. Durante a avaliação ajudei os estudantes com dúvida, mas Elis me chamou a atenção, porque eu estava ajudando demais e mesmo em operações matemáticas que eles(as) já deveriam saber.

Embora eu provavelmente não vá conseguir aplicar o questionário com todos(as) os(as) professores(as) é preciso registrar que a maioria esmagadora dos(as) docentes da escola Eugênio Franco, são mulheres.

Sétimo dia (7/8/24): O dia começou com a leitura de um novo capítulo d’ *O livro negro de Thomas Kyd*. Antes da leitura Elis respirou fundo, chorou e saiu da sala. Acredito que ela tenha sofrido uma crise de ansiedade. Depois de alguns minutos Elis voltou para a sala, aparentemente um pouco melhor. Nós professores(as) estamos cada vez mais propensos às enfermidades psicológicas e emocionais. O ambiente escolar e suas pressões potencializam os riscos à saúde mental. O adoecimento psíquico é uma realidade perversa e cada vez mais comum no mundo do trabalho contemporâneo, marcado por políticas de estresse e de pressão por resultados/produktividade.

A aula de história foi mediada pelo livro didático. Já a aula de Português foi realizada por meio do Currículo em Ação e com o material digital do Estado.

À tarde o expediente continua no Eugênio Franco. A Professora está sofrendo com a crise de ansiedade desencadeada hoje de manhã (mas que já dava indícios ontem de manhã). Infelizmente não sei se tem alguma coisa que eu possa fazer para amenizar o sofrimento dela. Ser professor é muito difícil e, infelizmente, essa dificuldade não se expressa só no começo da profissão.

Hoje Elis leu um dos capítulos mais tristes d'*O menino do pijama listrado* em que Bruno afirma não conhecer seu amigo Shmuel por medo do tenente Cotler.

Hoje o dia todo será dedicado ao trabalho com as plataformas digitais, começando pelo Elefante Letrado e terminando pelo Matific.

Como não havia computadores para trabalhar as plataformas, Elis trabalhou conteúdos de matemática (frações equivalentes, redução de frações e divisão com resultados decimais).

Oitavo dia (8/8/24): No começo da aula, Lincey trouxe mais de 100 cartas com informações de dinossauros e me mostrou. Ela havia me perguntado ontem se eu conhecia dinossauros, eu disse que apenas cinco. Aí ela me disse que no dia seguinte traria suas carinhas para que eu pudesse aprender mais sobre dinossauros. Dito e feito. Em seguida, o dia começou com a leitura d'*O livro negro de Thomas Kyd*. Elis precisou chamar atenção da sala, porque tiveram um comportamento péssimo e desrespeitoso com a professora de teatro na semana passada.

Durante a aula sobre trabalho urbano, um dos estudantes disse que a mulher geralmente ganha menos do que o homem. Elis, então, começou uma aula sobre feminismo com ampla participação dos alunos.

Hoje não vou para o Eugênio Fraco.

Nono dia (12/8/24): O dia começou bastante frio hoje... fizemos a leitura d'*O livro negro de Thomas Kyd*. Depois fizemos as lições de português do material do Estado junto com os slides. Depois fizemos as lições de matemática desse mesmo material, mas sem os slides. Durante as lições Elis comentou que costumava pegar os quintos anos, mas dessa vez pegou quarto ano, pois os alunos são menos hostis, afrontosos e machistas. O quinto ano, portanto, aflora mais as características e violências que os(as) estudantes vivenciam em suas casas.

A tarde saí com pressa de casa, mesmo tendo lido a fábula da lebre e da tartaruga, cuja moral era incitava o leitor a não sair apressado sem se planejar para suas tarefas. A fábula só esqueceu que é impossível não ter pressa quando se tem menos de uma hora de almoço... A aula a tarde começou com Proerd.

Os(as) alunos vão colorir a capa de uma coletânea com as suas avaliações referentes ao bimestre passado. O boletim dos alunos está disponível na secretaria digital, mas muitos pais não conseguem acessar essa plataforma, por isso, Elis faz essas coletâneas com as atividades realizadas pelos alunos para que tais pais tenham acesso ao desenvolvimento escolar dos seus filhos. Amanhã haverá reunião de pais na primeira aula e os pais terão acesso a tais notas com a capa pintada por seus(suas) filhos(as).

Elis conversou com a turma e se emocionou ao dizer que o bimestre passado passou por problemas incontroláveis que impactam na qualidade das aulas dela. Também tranquilizou os estudantes que não ficaram satisfeitos com seu rendimento, pois haverá oportunidades de melhorarem neste bimestre.

Décimo dia (13/8/24): Hoje cheguei atrasado novamente, mas consegui chegar antes dos alunos. Dois alunos estavam bagunçando e a Professora precisou chamar a atenção deles.

Durante a aula de educação física fomos tomar café na sala dos(as) professores(as). Elis encontrou uma professora e perguntou se ela estava bem. Infelizmente a professora não estava bem e se emocionou ao afirmar que não enxergava mais sentido em seu trabalho, pois sentia falta de orientações e acompanhamento. A escola parecia estar mais abandonada, após a realização do concurso de diretor escolar – por mais que os(as) professores(as) tenham lutado para a abertura de concurso público para a direção da escola. A professora afirmava que criticava outros(as) professores(as) que considerava acomodados(as), mas sentia que estava se tornando o que mais criticava. Além disso, afirmou que a comunidade escolar já não considerava a escola importante. Ela ressaltou que não queria nenhuma bajulação, em suas palavras, “Não quero que olhem para mim e digam: Nossa, Fabiana, como você é uma professora ótima!”. Apesar disso, o reconhecimento e a melhora das condições de trabalho dos(as) professores(as) é crucial. Fabiana completou: “O difícil é que eu não sei fazer outra coisa”. É uma questão de sobrevivência, Fabiana está sentindo as consequências de ser proletária da educação no século XXI. Elis afirmou que entendia Fabiana, pois muitas vezes ela sente ansiedade ao vir para a escola, e chora dentro do carro antes de entrar na sala de aula. Eu presenciei esse sofrimento.

Durante a tarde Elis organizará a primeira reunião de pais do semestre. A reunião de pais dura 45 min (uma aula). Enquanto Elis organiza a reunião de pais, os seus alunos estão assistindo a um filme no anfiteatro da escola.

Décimo primeiro dia (14/8/24): Sem registro.

Décimo segundo dia (15/8/24): Sem registro.

Décimo terceiro dia (19/8/24): Não fui à aula no período da manhã, pois precisei resolver algumas demandas domésticas que não conseguiria fazer após o expediente de Elis. Minha bicicleta está com problemas nos freios, e eu uso ela toda tarde para ir no Eugênio Franco e desço no pontilhão da rua 8, arriscando não conseguir frear corretamente para manobrar a bicicista. A falta de tempo para resolver esses pequenos problemas no horário comercial é realmente algo bastante irritante.

De tarde o expediente do Eugênio começou com a aula do Proerd. Depois os(as) estudantes foram para a aula de educação física.

Após o retorno dos(as) alunos(as) para a sala de aula, Elis começou as atividades do Currículo em ação do 5º ano, referentes a disciplina de Língua Portuguesa. Elis precisou se afastar por 15 dias, por isso, continuaria sua aula de onde a professora substituta parou. No entanto, para sua surpresa, a professora substituta (ou mais de uma delas) pulou diversas atividades do material didático, avançando até parte da aula que Elis havia planejado para aula de hoje. Isso deixou Elis muito irritada, pois prejudicou boa parte de seu planejamento de aula. Elis chegou a chamar a atenção da sala e os orientou para no caso de ela precisar se ausentar de novo, os alunos devem pedir para o(a) professor(a) substituto(a) que siga a sequência proposta pelo material didático.

Terminamos o expediente com a aula de matemática.

Quando os(as) alunos(as) não prestam atenção na explicação ou quando ficam enrolando para realizar as atividades, Elis perde a paciência e fala mais alto ou até mesmo grita com eles(as) dependendo do nível de preguiça/picaretagem e desatenção dos(as) alunos(as).

Décimo quarto dia (20/8/24): Hoje o dia começou com a leitura d' *O livro negro de Thomas Kyd*, no Deriggi. Amanhã leremos o último capítulo desse livro e será também meu último dia de trabalho de campo nessa escola.

Hoje acompanhei a aula de educação física. O regime de trabalho do professor de educação física, ainda que trabalhe no ensino fundamental I, é muito parecido com o dos(as) professores(as) do ensino médio, pois ele ministra aulas de 50 minutos para turmas diferentes no mesmo dia. Sua aula, então, ocupa parte da aula da professora regente de sala.

Depois da aula de educação física começamos a aula de ciência com a professora Elis.

A tarde o expediente é no Eugênio Franco. Como de costume, a professora começou a aula com a leitura d' *O Menino do pijama listrado*. Faltam três capítulos para acabar o livro,

mas a professora propôs que lêssemos um deles hoje e dois amanhã para que terminemos a leitura no meu último dia de trabalho de campo na escola.

As aulas de ciência foram realizadas por meio das plataformas digitais educacionais do Estado.

Não lembro se comparei as duas escolas em que Elis trabalha, mas vale pontuar que a escola estadual está mais bem equipada, pois ela possui três lousas brancas, uma televisão em bom estado e dois armários de metal. Além disso, a escola estadual foi tombada como patrimônio histórico do município.

Hoje a vice-diretora acompanhará a aula da professora Elis, fazendo alguns registros e tirar fotos da aula. Essa política de entrada dos(as) coordenadores(as) e demais membros da gestão na sala de aula dos(as) professores(as) começou na gestão Dória e se institucionalizou. Elis diz não se incomodar com a presença da gestão na sala de aula, mas eu fico extremamente indignado com essa forma de fiscalização da atividade docente, sobretudo, porque serve apenas para ver se o professor está aplicando as plataformas e o currículo do Estado.

Décimo quinto dia (21/8/24): Hoje é meu último dia de campo com a professora Elis e logo mais terminaremos *O livro negro de Thomas Kyd*. Depois tivemos aula de história sobre grandes navegações e colonização do Brasil. Depois os alunos tiveram aula de música. Em seguida, aula de português sobre fábulas.

O expediente de hoje será o último no 5ºE, ironicamente meu campo termina com aula nas plataformas (elefante letrado e matife). No entanto, começamos a aula terminando a leitura do “Menino do pijama listrado”. O final do livro é chocante e triste, mas de uma forma implícita, ao contrário do filme, cujo final é mais explícito.

Professor Mano Brown

Primeiro dia (26/8/24): O dia começou bem cedo, às seis horas da manhã. Fui buscar o professor Mano Brown na casa dele e vamos ter aulas até 12h35min. Depois, no período da tarde, nossas aulas duram até as 15 horas, quando Brown ministra aulas de projeto de vida e, em seguida, exerce a função de POC (Professor de orientação de convivência) na secretaria da escola.

A primeira aula da manhã foi de Geografia no 1º ano C. Começamos uma atividade para nota no livro didático que condensa as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia em um único exemplar denominado como “Ser protagonista: ciências humanas e so-

ciais aplicadas”. Hoje vieram poucos estudantes (dezoito) de uma turma de cinquenta e cinco matriculados. Brown tem duas aulas de Geografia nessa turma, uma ele ministra em sala de aula e a outra é destinada ao trabalho com as plataformas. Brown destaca que isso prejudica o andamento pedagógico de suas aulas, pois ele tem apenas uma aula para interagir, passar o conteúdo e criar vínculo com os(as) alunos(as). O professor relata que por causa do uso excessivo das plataformas a escola tem perdido o sentido para os(as) alunos(as). Brown faz a chamada em tempo real no aplicativo de celular.

A segunda aula também é de Geografia, mas é no 3º ano A. Brown sempre começa a aula quebrando o gelo afirmando que tem uma notícia maravilhosa: “hoje tem atividade para nota para realizar”, diz ele. Brown afirma que não bate de frente com os alunos e não os pressiona, prefere manter uma relação amistosa com as turmas. No entanto, isso permite que alguns(as) alunos(as) mais bagunceiros façam coisas absurdas na sala, como jogar ping-pong.

Diferentemente do que acontece no fundamental I, os(as) professores(as) de ciências humanas do ensino médio ministram uma ou duas aulas em diversas salas. Assim, não há como evitar a repetição de conteúdo e performance em diferentes turmas.

Agora também há aulas de ensino técnico no ensino médio, mas os(as) professores(as) que as ministram não precisam ser formados em licenciatura. As disciplinas técnicas disponibilizadas pela escola são: técnico em vendas¹⁸¹ e técnico em administração (a partir do ano que vem haverá apenas técnico em vendas). Os coordenadores dessas disciplinas técnicas não precisam ser professores(as) efetivos(as), o que precariza ainda mais os contratos de trabalho. Brown afirma que o conteúdo dessas disciplinas técnicas é muito engessado.

A terceira aula foi também de Geografia, mas no 1º ano B.

A quarta aula foi no 2º ano A e os alunos foram para a sala de informática para trabalhar com plataformas digitais.

A quinta aula foi janelar e Brown me explicou como acessar as plataformas e destacou categoricamente que as plataformas intensificam o problema da alienação do trabalho. Brown é formado em Ciências Sociais e é marxista. Brown ainda destaca que o professor que segue disciplinarmente as aulas preparadas pelas plataformas digitais e vigia os(as) estudantes para garantir que eles façam as tarefas que a Inteligência Artificial do Centro de Mídias envia para eles(as) acaba adoecendo, já que perdem o sentido do seu trabalho. Além disso, em diversos

¹⁸¹ Essa disciplina é um treino para o emprego no setor terciário. Alguns conteúdos abarcam técnicas de persuasão para vendas. Uma formação que direciona, esmagadoramente, os estudantes para os empregos precarizados e mal-remunerados do setor de serviços.

momentos o Professor afirmou que seu trabalho parecia alheio a ele.

A sexta aula foi no 2º ano C, mas agora a disciplina ministrada foi a sociologia. Essa turma é bastante reduzida, pois foi formada com o foco no ensino técnico. Existem dois tipos de curso técnico no Orlando Perez: técnico de vendas e técnico administrativo. Essa turma é de técnico de vendas. Os(As) alunos(as) não gostaram desse curso e saíram da escola, pois ele adicionava mais aulas e mais tarefas nas plataformas digitais. No meio da aula a vice-diretora e duas alunas do grêmio estudantil entraram na sala de aula para conscientizar sobre o perigo das queimadas. A exposição foi boa, mas usavam materiais vindos do Estado, o que aponta para uma capitulação do grêmio pelo Estado na figura da gestão.

Brown sempre passa um trecho de texto para os alunos copiarem da lousa, passam algum exercício e dialoga com os(as) estudantes. Ele avalia os alunos continuamente por meio de vistos referentes às lousas que passou e nos exercícios que aplicou.

No 2º ano C, Brown conversou com os alunos sobre o filme “Tempos Modernos”. Foi discutido sobre alienação do trabalho, marginalização, sindicalismo, desigualdade social. Brown havia preparado algumas questões para esta aula, mas como o diálogo ocupou meia hora da aula ele decidiu passar as questões na outra aula e deixou os estudantes vinte minutos conversando, até que a aula acabasse.

De tarde a primeira aula foi no 8º ano B, na disciplina de projeto de vida. Logo que cheguei, quinze minutos atrasado, vi dois estudantes correndo na sala de aula e Brown chamou a atenção deles ameaçando expulsá-los da sala de aula à diretoria. Parece que à tarde as aulas de Brown são menos salubres por causa da energia, inquietação e bagunça dos(as) seus(suas) alunos(as).

A segunda aula à tarde foi uma aula de extensão no 3º ano E do ensino médio noturno. Essa aula de extensão é realizada de modo online no aplicativo do CMSP. A reforma do ensino médio aumentou o número de horas obrigatórios de ensino, mas o Estado para tentar implementar uma mudança mantendo tudo exatamente como era, abriu essas salas de aula online para complementar a redução de tempo de aulas que os alunos do noturno sofrem. Os(as) estudantes do período da manhã e da tarde tem sete aulas, enquanto os(as) do período noturno têm apenas cinco. No entanto, essas aulas de extensão online são uma verdadeira fraude, pois a maioria, senão a totalidade dos(as) alunos (como é o caso das turmas de extensão de Brown), não as frequentam, haja vista que são realizadas durante o período da tarde, quanto os(as) estudantes do noturno estão trabalhando.

A terceira aula de Brown foi atuação como POC. A principal atuação dessa modalidade de trabalho é a busca ativa de estudantes que estão deixando de frequentar a escola. Para monitorar a frequência dos(as) alunos(as) e descobrir para quais é preciso fazer a busca ativa é o B. I. Educação ou assim chamada escola total. BI é uma sigla inglesa para *Business Intelligence*, ou seja, um processo de coleta, organização, análise, compartilhamento e monitoramento de informações que dão suporte à gestão de políticas públicas e administração em geral.

Brown faz busca ativa a partir do tablet da escola no qual foi instalado o whatsapp. O professor, então, manda mensagem para os alunos que estão ausentes e perto de perder sua matrícula para tentar resgatá-los de volta para a escola. Todas as devolutivas que recebe de pais ou responsáveis são reportados diretamente à gestão escolar. O POC também elabora projetos para melhorar a convivência com os(as) alunos(as). Para tanto, Brown pensou em elaborar um projeto para trabalhar a consciência negra na escola.

Segundo dia (27/8/24): Hoje o dia começou congelante como ontem, no entanto, dessa vez eu fui à escola de moto, pegando carona com Brown. Assim, percebi que deveria ter usado luvas, mais uma blusa e mais uma calça. A primeira aula foi de Geografia no 1º ano B. Brown tem alguns jargões irônicos¹⁸² que ele usa para quebrar o gelo com a turma. No entanto, com o frio insuportável que estamos enfrentando, acredito que os jargões de Brown não serão o suficiente. Tais ironias, embora talvez possam aproximá-lo dos(as) alunos(as), ainda assim, podem reforçar que as atividades escolares são chatas e que sentar junto para fazer tarefas é legal, também pode reforçar o fato de os(as) alunos(as) não gostarem de escrever no caderno e fazer as atividades escolares básicas.

Brown costuma fazer uma breve explicação, variando de dez a vinte minutos no máximo, depois pede para que os(as) alunos(as) façam alguma atividade no livro didático. Algumas atividades não estão no livro, mas são feitas por Brown e consistem em perguntas simples de interpretação de texto sobre a última lousa que ele passou. Não observei ainda uma aula em que Brown passa o conteúdo na lousa e, em seguida, o explica para os(as) alunos(as). Às vezes ele coloca um texto na lousa e pede para que os(as) alunos(as) copiem, mas não ob-

¹⁸² Brown afirma, com bastante ironia que tem uma notícia maravilhosa, ou seja, os estudantes terão de fazer atividades em sua aula. Depois ele afirma, igualmente com ironia, que tem, porém, duas notícias chatas, a primeira delas é que ele vai escrever na lousa apenas quatro questões e, a segunda notícia chata, é que os estudantes podem unirem suas carteiras para fazer a atividade coletivamente. Em algumas salas, alguns estudantes entram na brincadeira e insinuam-se felizes com o fato de terem de fazer atividades e irritados com a quantidade reduzida de exercícios que terão de fazer na aula.

servei ele explicar o conteúdo da lousa de forma sistemática. Como o trabalho de campo está só começando, pode ser que futuramente eu presencie Brown explicado o conteúdo que ministra na lousa.

A segunda aula foi de Geografia no 1º ano A. Brown passou seis questões a serem respondidas por meio da leitura do livro didático.

A escola passou por uma reforma em 2023 que substituiu todos os antigos quadros-negros por lousas brancas. A maioria das salas foi equipada com televisões para que possam ser usadas para transmitir os slides do CMSP. Brown não usa esses slides.

Brown permite que os(as) alunos(as) conversem enquanto ele escreve na lousa, mas os(as) alunos(as) abusam disso, pois jogam no celular, ouvem música ou assistem filmes durante a aula. O celular, de fato, é o maior inimigo do aprendizado nas salas de aula das escolas públicas estaduais, o que não exime de culpa o governo que permitiu seu uso indiscriminado. Como Brown já ressaltou que o que importa ao Estado é a produção de dados e estatísticos, ou seja, conseguir quantificar o acesso das plataformas, o rendimento e a participação dos alunos na Prova Paulista. A qualidade da aprendizagem e a salubridade das condições de trabalho dos(as) professores(as) é ignorada.

A terceira aula foi no 3º ano B, mas os(as) estudantes estavam na sala de leitura fazendo a olimpíada de redação nos Tablets disponibilizados pelo governo à escola. A redação é feita de forma digital, nenhum aluno está usando o caderno para rascunhar. A redação é feita na própria plataforma do CMSP.

A quarta aula foi de Geografia no 3º ano A. Brown comentou que o excesso de trabalho o impede ele de preparar suas aulas¹⁸³. Por isso, ele improvisa as aulas olhando os temas do livro didático ou dos slides do CMSP e escreve um pequeno texto que não ultrapassa uma lousa. Brown costuma vistar os cadernos dos alunos que copiaram o texto que passou na lousa. Brown afirma que há muita tarefa das plataformas para ele monitorar, o que o desmotiva mais ainda a preparar suas aulas.

Acredito que esse modelo de passar pouca lição na lousa, fazer brincadeiras para quebrar o gelo com a turma, que viram jargões de tanto que são repetidos, e aulas improvisadas contribui para acentuar a perda do sentido da escola e do trabalho docente. Também acredito que não seja um processo resultado apenas da prática do professor, mas uma tendência que se desdobra necessariamente de anos de acúmulo de aulas que prejudicaram o processo de ensi-

¹⁸³ Vale lembrar que Brow, assim como Elis Regina, dobram suas jornadas de trabalho trabalhando em dois cargos, o que equivale a aproximadamente 60 horas de trabalho semanas.

no e aprendizagem.

A quinta aula foi de Geografia no 3º ano C. Novamente Mano Brown passou um texto para os alunos sem explicar.

A sexta aula foi de sociologia no 2º ano B e hoje foi feito uma atividade sobre o filme “Tempos modernos”. Um aluno disse que não viu o filme e não tem internet em casa, Brown recomendou que ele assistisse no YouTube com a internet da escola em uma aula, usando fones de ouvido. Eu não acreditei quando ouvi isso do Professor. A atividade proposta por Brown nesta aula é aberta e pessoal, por isso não há resposta errada para as questões que propôs. A avaliação de sua atividade acontece por meio do recebimento de vistos que, somados, compõe a média final dos(as) estudantes.

A última aula foi no 3º C novamente. Não há televisão nesta sala. Nessa aula, após a explicação do conteúdo Brown fez uma atividade de reflexão com duas questões para os(as) estudantes. Brown delimita quantas linhas os(as) alunos(as) têm que pular entre uma questão e outra, tal como é costume fazer no ensino fundamental I. Eu acredito que essa abordagem infantiliza os alunos. Além disso, como Brown está acostumado a passar pouca lição na lousa, sua explicação é bem rápida e sempre sobra de 15 a 20 min em cada aula, então o professor fica sentado na mesa mexendo no celular até o restante da aula acabar.

A primeira aula da tarde é de projeto de vida no 8º ano D. Brown termina o expediente diurno 12h35min e começa o expediente vespertino às 12h45min. O professor, portanto, não almoça. Não há tempo hábil para isso. Ele ingere apenas algumas frutas no interstício entre um expediente e o outro. Brown almoça apenas quando chega em sua casa depois das três horas da tarde, desregulando totalmente o horário de suas refeições, sobretudo, às terças-feiras que ele tem atpc das 18h15min até 23 horas e, em razão disso, janta somente depois das onze da noite. Hoje eu comi um salgado na esquina da escola e, mesmo assim, não consegui chegar na sala com menos de dez minutos de atraso. Comer mal e em horários aleatórios do dia aumenta a chance de desenvolvimento de doenças gástricas.

Hoje os alunos responderam três questões sobre o texto que copiaram na aula passada. Parece que há uma tendência na prática pedagógica de Brown. Primeiro, ele passa um texto sintético e breve de uma lousa de extensão, em seguida, realiza uma atividade reflexiva de interpretação de texto sobre o texto que os alunos copiaram na aula anterior. Às vezes, ele trabalha com filmes em vez de um texto sintético.

A segunda aula foi de extensão de Geografia no 3º ano E.

Às 18h15min começa o ATPC coletivo até as sete da noite. Depois disso, Brown fica até as 23 h fazendo seus ATPIs e o trabalho de POC. Nesse processo, Brown se sente um verdadeiro indivíduo multifuncional, pois deixa seu celular reproduzindo os ATPCs online e, ao mesmo tempo, realiza sua função de POC acompanhando os(as) alunos(as) que não estão frequentando a escola (esse processo é chamado de busca ativa).

Durante a realização do trabalho de campo em diferentes escolas, notei diferentes tipos de acúmulos de trabalho entre os(as) docentes. Para citar dois exemplos: o professor de português da escola de Brown era também diretor da escola Deriggi – em que fiz o campo com a professora Elis. E o professor de artes da escola de Brown era gestor no Jesuíno de Arruda, escola na qual acompanhei o trabalho do professor Grohl.

Como Brown é POC, ele ministrou uma parte da formação docente durante o atpc.

23h40min é o horário do fim do expediente de Brown que começou às 7 da manhã e teve um breve hiato das três às seis da tarde. Treze horas de trabalho. Desumano.

Terceiro dia (28/8/24): Depois de chegar em casa 23h45min ontem, demorei um pouco para dormir e, de repente, já eram seis horas da manhã, momento de acordar para me preparar para ir pra escola. Fui buscar Brown na casa dele e às sete horas da manhã estávamos no 1º ano D para ministrar aula de Geografia. No entanto, os alunos tiveram sua aula interrompida pelo professor PROATEC (Projeto de Apoio à Tecnologia e Inovação)¹⁸⁴ que pediu para a turma fazer o CUCO (Competição USP de Conhecimentos e Oportunidades), ou seja, uma competição que pode ajudar os alunos, por meio de lives informativas, sobre o ingresso na universidade pública. Embora essas oportunidades sejam importantes, a competição é feita no celular e os estudantes são constantemente acostumados a apenas usar o esse outros aparelhos eletrônicos para realizar suas avaliações, perdendo o costume de escreverem com papel e lápis (processo crucial para a aprendizagem), além de prejudicar a interação professor-aluno que é reduzida pela disputada com a relação aluno-máquina, cada vez mais presente no itinerário escolar. Muitos(as) alunos(as) associam o trabalho com plataformas com a oportunidade de jogarem nos seus celulares.

A segunda aula foi no 1º ano A na disciplina de Geografia. A sala de aula estava lotada, precisei pegar uma cadeira em outro lugar para conseguir ficar na sala. Embora a escola tenha passado por reformas estruturais, as carteiras estão em uma situação lastimável, bastante deterioradas, pois são feitas de aglomerado (prensado de serragem e papelão) e estão rabisca-

¹⁸⁴ Uma forma de contratação de professores(as) que devem atuar exclusivamente no apoio ao uso das plataformas digitais na escola.

das e desgastadas. Hoje Brown está vistando os cadernos dos alunos que responderam as questões que ele passou na aula anterior. Como nem todos os alunos copiaram a lousa da aula passada, Brown resolveu não explicar o conteúdo e pediu para os alunos colocarem a matéria em dia. Novamente a aula terminou mais de vinte minutos antes do sinal tocar, e ele se sentou em sua mesa esperando o horário da próxima aula chegar. Aliás, nem aula teve hoje. Brown se sente desanimado com o avanço das plataformas que intensificam a alienação de seu trabalho, e isso reflete nas suas condições de trabalho.

Brown sente como se estivesse vivendo uma guerra, como se a escola estivesse sendo ocupada pelas plataformas e os(as) professores(as) fossem o inimigo a ser eliminado. Mas Brown também afirma que os(as) alunos(as) não gostam de aprender por meio das plataformas, eles preferem a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno.

A terceira aula foi janela.

A quarta aula foi de sociologia no 2º ano A. A turma não terminou de ver o filme, por isso, Brown continuou a transmitir o filme para sala de onde eles haviam parado de assistir. Durante a minha apresentação para a turma¹⁸⁵, Brown perguntou “o que falamos para alguém que acabamos de receber?”. A sala em uníssono disse “seja bem-vindo”. Mas uma aluna disse: “Nossa, isso aqui parece uma creche”. Esse comentário comprovou minha hipótese de que a abordagem do professor Brown infantiliza os(as) alunos(as) do ensino médio.

Durante a exposição do filme “Tempos Modernos”, Brown afirmou que o trabalhador é tão explorado que para sobreviver no capitalismo precisa improvisar durante suas tarefas durante seu trabalho. É exatamente isso que eu estou observando nas aulas de Brown.

A quinta aula foi de Geografia no 1º ano C, mas as segundas aulas nessa turma são sempre destinadas ao “Acessa”, ou seja, levar os estudantes para a sala de informática ou de leitura para fazer atividades atrasadas no CMSP e/ou acessar algumas das onze plataformas disponibilizadas ao ensino médio (o número das plataformas quase se equipara ao número de disciplinas). Até os alunos estão de saco cheio de tantas plataformas, assim, as aulas de “Acessa” geralmente são utilizadas para jogar jogos eletrônicos ou carteados.

Na plataforma de redação os(as) estudantes escrevem seus textos a partir de seus próprios celulares ou por meios dos tablets e netbooks disponibilizados pela escola. Isso faz com que os(as) estudantes se acostumem a não utilizar a letra maiúscula no começo de seus parágrafos, pois os aplicativos de texto, em especial os programados para funcionar em celulares,

¹⁸⁵ Me apresentei para todas as turmas, falando meu nome, o objetivo da pesquisa e ressaltando que acompanharei as aulas do professor Brown.

mantém o padrão do uso de letra minúscula para início da digitação textual. Além disso, os textos escritos nos aplicativos de celular, por padrão, são escritos com alinhamento à esquerda, o que pode acostumar os estudantes a não escreverem até o final das linhas de seus cadernos ou em redações de vestibulares.

A sexta aula foi novamente no 2º ano A. Nessa aula, Brown passou uma atividade com as questões sobre “Tempos modernos”. Na realidade, era para esta aula ser “Acessa”, mas ele combinou com o PROATEC que não cederia sua aula de hoje para os alunos fazerem as plataformas.

Estou com muita dificuldade para me manter acordado na aula de Brown, sobretudo, porque ele passou o exercício e logo sentou na cadeira de sua mesa para esperar a aula terminar.

A última aula da manhã é de sociologia no 2º ano D, mas a turma terá “Acessa” agora. A atividade do filme “Tempos modernos” Brown teve de ser adiada para a próxima aula.

Conversando com as alunas do Grêmio Estudantil, percebi um desânimo generalizado tanto em relação às plataformas quanto no que diz respeito ao ensino fornecido pelos(as) professores(as). Eles reclamam que os(as) docentes passam um texto e depois ficam sentados mexendo em seus celulares. Parece que esse fenômeno não acontece só com o professor Brown.

A primeira aula da tarde é de Projeto de Vida no 8º ano C.

Quarto dia (29/8/24): Sem registro.

Quinto dia (2/9/24): O dia começou cedo, como sempre, às seis da manhã. Na primeira aula, que foi de Geografia e ministrada no 1º C, Brown realizou uma atividade com sete questões. Brown continua a infantilizar os(as) alunos(as) com os jargões das perguntas maravilhosas e ruins, mas também conversou com a turma sobre a necessidade de fazer todas as atividades para ter nota e não precisar vir no mês de Dezembro, assim poderiam se preparar para escrever as cartinhas para o papai Noel. Entendo que essas brincadeiras irônicas têm a intenção de divertir a turma, mas elas também infantilizam o ensino médio e alimentam o estereótipo de que os(as) alunos(as) odeiam a escola.

A segunda aula foi de Geografia no 3ºA. Mesmo as aulas do professor Brown já serem bastante simplificadas, alguns alunos ainda reclamam da quantidade de lição que precisam copiar da lousa. Essa turma tem apenas duas aulas de Geografia, pois não escolheram as Ciências Humanas como seu eixo formativo, as turmas que as escolheram têm quatro aulas de Geografia, duas de geofísica e duas de geopolítica. Brown, a pedido da turma, a cada quinze dias

ministra duas aulas de geopolítica no lugar da geofísica para que a turma não fique defasada a esse respeito¹⁸⁶.

A terceira aula foi de geografia no 1º C. Brown passou algumas perguntas a serem respondidas com a consulta no livro didático. As aulas de Brown seguem um padrão, ora ele escreve na lousa um texto sintético (de autoria própria ou do livro didático), ora ele prepara atividades com perguntas referentes à interpretação dos textos que escreveu na lousa (ou apresenta questões contidas no próprio livro didático). No entanto, até agora (segunda semana de campo) não observei Brown nenhuma vez corrigir as atividades que atribui às suas turmas, eu só tenho observado ele passar de mesa em mesa vistando os cadernos de quem escreveu/respondeu as perguntas no caderno. Isso, a longo prazo, leva ao desestímulo dos alunos que não veem sentido em fazer atividades que não são corrigidas, ou desistem após perceber que as dúvidas e dificuldades encontradas durante a realização das tarefas não serão diagnosticadas e trabalhadas pelo professor.

A quarta aula foi de Sociologia no 2º ano A. O itinerário de trabalho de Brown é insuportavelmente extenso e cansativo, por isso, sobra pouquíssimo tempo para realizar as atividades reprodutivas (mercado, saúde etc.) Brown avança de um conteúdo/tema para outro sem mediação nenhuma, em vez disso, ele apenas muda o tema a ser trabalhado escrevendo na lousa um texto diferente do que escreveu na aula passada.

A quinta aula foi de janelas.

A sexta aula foi de sociologia no 2ºC. Essa turma é bastante reduzida, pois escolheu o eixo formativo de ensino técnico (técnico em vendas) e se frustrou com tal escolha.

A sexta aula foi de Sociologia no 2ºB sobre. Os temas selecionados por Brown são pertinentes e instigantes, mas ele deixa os alunos lerem os textos que escreveu e se dá por satisfeito com isso, ou seja, ele não explica o conteúdo que passa na lousa. A aula de hoje, por exemplo, terminou trinta minutos antes do horário previsto para o seu término. Brown afirmou que esta turma é muito difícil de trabalhar, mas como hoje faltaram os alunos mais inquietos, ele conseguiu dar sua aula sem muito desgaste.

Brown afirmou que tenta estimular os(as) estudantes com suas brincadeiras no começo da aula, mas eu julgo que sua tática acaba desestimulando ainda mais os(as) estudante, porque alimenta o estereótipo de que os alunos odeiam a escola, acham estudar e aprender chato. Brown ainda afirmou que o professor que chega e enche a lousa não consegue dar aula, o que

¹⁸⁶ E talvez porque, como ele é formado em Ciências Sociais, não tem o domínio do conhecimento de Geografia Física.

mostra como ele foi capturado por uma visão negativa de ensino, pelo menos no que diz respeito ao instrumento clássico da aula expositiva.

A primeira aula da tarde foi de Projeto de vida no 8ºB. Brown pensou em passar para os(as) estudantes o curta-metragem “Bilu e João”, que faz parte da coletânea de curtas denominada “Crianças invisíveis”.

A segunda aula de Brown é extensão no 3º E. Durante essa aula a coordenadora pediu para Brown substituir a terceira aula no 8ºD e descontaria seu horário de POC, mostrando como os cargos de gestão sempre estão disponíveis para substituição. Hoje vários coordenadores entraram em sala de aula para substituir, porque faltaram quatro professores.

A terceira aula foi no 8º ano D, aula de substituição.

Depois Brown tem aula online do curso “Multiplica” toda segunda-feira das 15:00 às 16:30. Esse curso é mais uma tentativa da Seduc em destilar jargões empresariais de controle do trabalho entre os(as) docentes. Além disso, o governo atual atrelou parte da pontuação de atribuição de aulas à inscrição nesse curso.

Ao ir embora, Brown admitiu não passar muita lição na lousa para evitar o excesso de trabalho.

Sexto dia (3/9/24): Hoje o dia começou bem cedo como sempre e vai até as 23h45. Terça-feira é o pior dia do trabalho de campo. A primeira aula foi de Geografia no 1ºB e os alunos responderam à questões no livro. Brown ressaltou nesta aula que seu método é sempre visar os cadernos dos alunos, pois ele afirma que o método dos vistos constantes motiva os(as) alunos(as) a fazerem as atividades e copiarem o conteúdo da lousa. Ainda assim, não observei ele corrigindo e entregando devolutivas aos(as) estudantes, o visto já é a nota, quanto mais vistos maior a nota. E quanto ao aprendizado? Como o(a) estudante sabe que está errando ou acertando?

A segunda aula de Geografia no 1ºA sobre o tema da ocupação do espaço territorial brasileiro.

A terceira aula foi de geopolítica no 3ºB sobre a importância da entrada África do Sul no BRIC. Nessa aula, Brown explicou sobre o processo de desestabilização política dos países do BRICS por parte dos EUA, porque os BRICS opõe-se à hegemonia política e econômica dos EUA. Para atualizar a discussão, Brown trouxe a polêmica entre empresa X e o Brasil. A X estava publicando fake news atentando contra o Estado de direito brasileiro (publicações pró ditadura cívico-militar de 1964), o STF autuou a X, mas as fake news continuaram. O mi-

nistro Alexandre de Moraes bloqueou o uso do X até que Musk contratasse novamente um representante da empresa dele no Brasil e cobrou multa de 50.000 mil reais por dia para quem usar o aplicativo via vpn. Como Musk não tinha representantes de sua empresa no Brasil, então o STF congelou também as contas bancárias da StarLink, empresa associada a Musk. Desde então, Musk tem atuado na desestabilização política do Brasil estimulando atos de extrema direita pedindo o impeachment de Alexandre de Moraes. Essa aula foi ótima, mas Brown não escreveu nada disso na lousa, por isso, provavelmente a maioria dos(as) estudantes vão esquecer. Essa aula também não foi preparada, em vez disso, surgiu da discussão que tivemos na sala dos(as) professores(as) com um docente substituto bolsonarista. Por isso, mais uma vez o improvisado se sobressai nas aulas de Brown, resultando da extensão de seu itinerário de trabalho.

A quarta aula foi de Geopolítica no 3º A. Brown passou as mesmas questões que no 3º B e repetiu a mesma explicação que fez nessa sala.

A quinta aula foi de Geografia no 3º C.

A sexta aula foi de sociologia no 2º B. Brown não passou nada na lousa nessa aula, ele apenasvistou os cadernos, pediu para fazerem atividade no livro e conversou com alguns alunos pontualmente. Além disso, Brown sempre utiliza linguagem religiosa-cristã com os(as) alunos(as) para tentar se aproximar deles.

A última aula foi no 3ºC novamente. Brown explicou a lousa que passou na aula anterior nesta turma.

A primeira aula da tarde foi de projeto de vida no 8º B. Nessa aula foi feita uma atividade de reflexão para entregar à Brown sobre o curta-metragem que assistiram ontem, chamado João e Bilu. O modelo dessa atividade é igual ao que utilizou na atividade do filme “tempos modernos”: uma questão perguntando o que entenderam do filme, uma questão para ver se gostaram do filme e uma questão pedindo para que refletissem sobre o problema social abordado no filme.

A segunda aula foi aula de extensão de geografia 3º D.

A terceira aula foi de POC. Brown tem uma lista de telefones de pais de alunos com problema de frequência, os quais ele precisa contatar via whatsapp.

Depois de uma pausa, 18h15 estávamos de volta à escola para o ATPC coletivo seguido de ATPIS e trabalho de POC até 22h30min. Felizmente consegui passar meu questionário aos(às) professores(as), mas o clima do ATPC ficou tenso e hostil (como de costume). Duran-

te o ATPC, uma professora destilou seu ódio contra os(as) estudantes, enquanto outros(as) professores(as) debateram como melhorar a relação com os(as) alunos(as), sem muitas expectativa de serem bem-sucedidos. Terça-feira é o pior dia de trabalho de Brown, parece que o dia não acaba nunca. Perto do horário de ir embora, o professor de filosofia veio até a sala da gestão onde Brown fazia seu trabalho de busca ativa dos(as) estudantes faltantes e disse “preciso ir logo embora para preparar minhas aulas de amanhã!”. Brown virou para mim, deu uma piscadela e disse: “Que professor exemplar! Está preparando aulas, enquanto tem professor que nem prepara aula ou prepara a aula na hora da aula!”. Brown estava se referindo a si mesmo.

Sétimo dia (4/9/24): O dia começou bem cedo como sempre, e até meu diário de campo está ficando repetitivo como as introduções das aulas de Brown. Hoje Brown passou, na lousa, algumas questões. Brown constantemente afirma que os estudantes são o futuro do Brasil (ele está sendo sincero), no entanto, suas brincadeiras no começo da aula ironizam o apreço dos(as) estudantes pelo estudo, o que pode parecer que ele está os ironizando quando que afirma que eles(as) são o futuro do Brasil.

A segunda aula foi de geografia no 1ºA. Hoje a aula foi destinada à realização das questões passadas ontem, e quem já fez as questões na aula anterior ficou jogando UNO ou usando o celular. Surgiu uma dúvida de um aluno sobre o tratado de Tordesilhas, então Brown explicou à turma o que foi esse acordo, mas não sem antes perguntar: “você leu no livro?”. A aula de Brown está simplificada pelo processo de introdução dos materiais didáticos no trabalho docente, mas esta simplificação está tão extremada que sua didática se resume pura e simplesmente o trabalho com o livro didático. Raramente ele faz uma explicação ou enriquece sua aula com algo de seu repertório intelectual.

A terceira aula foi janela.

A quarta aula era para ser aula de sociologia no 2ºA, mas eu utilizei essa aula para entrevistar a professora Pitty. Quando saí da entrevista passei na sala dos(as) professores(as) onde vi o professor de filosofia fazendo seus ATPCs chapado de ayahuasca.

A quinta aula foi de geografia no 1ºC. Brown começou a aula chamando a atenção dos(as) estudantes para que não briguem entre si e não percam seu tempo se envolvendo em intrigas. O discurso dele foi bem até que falou que não podiam culpar o PT ou o Bolsonaro de um problema que eles fazem parte. A sala se inflamou, mas ele manteve o tom do sermão. Nessa aula, Brown dedicou a resolução das perguntas que ele passou na aula passada (mais

uma aula sem conteúdo). Uma aluna já havia feito tudo, e estava entediada na primeira carteira, então Brown passou um exercício extra para ela fazer. Era para esta turma estar no “Acessa”, mas Brown negociou com a gestão para poder usar essa aula para ministrar conteúdo da sua disciplina, que se resumiu a pedir para os alunos fazerem exercícios nas páginas 83 e 84 do livro.

A sexta aula foi novamente de sociologia no 2ºA. Nessa aula Brown vistou os cadernos daqueles que fizeram sua atividade sobre o filme do Charlie Chaplin.

Depois de um intervalo patético de 10 minutos, começamos a primeira aula da tarde com Projeto Vida no 8ºB. Hoje foi passado para os(as) estudantes o curta-metragem “João e Bilu”, da coletânea chamada “Crianças invisíveis”.

A segunda aula de extensão de sociologia no 2ºE.

A terceira aula foi de POC e Brown fez o trabalho de busca ativa dos alunos.

Oitavo dia (5/9/24): Sem registro.

Nono dia (9/9/24): O dia começou com a primeira aula na disciplina de Geografia no 1ºC. Brown comentou comigo no caminho para a escola (vou de carona com ele) que esta sala está se envolvendo em conflitos e intrigas. Esta é uma turma bastante desafiadora. Brown começou a aula chamando a atenção dos(as) alunos(as) para a necessidade de entender que a natureza da escola é ensinar e a responsabilidade dos(as) estudantes é aprender. O recado foi mandado para quem não fez nada e se envolve em problemas. Acredito que essa aula será toda destinada a tentar conscientizar os alunos a mudarem de comportamento.

A segunda aula foi de Geografia no 3ºA.

A terceira aula foi de Geografia no 1ºB. Brown escreveu na lousa algumas questões para que os(as) estudantes respondessem a partir da leitura do livro didático.

Só agora percebi que Brown usa o mesmo livro para os três anos do ensino médio. Isso é desesperador, pois o livro já tem pouquíssimo conteúdo para sintetizar História, Geografia, Sociologia e Filosofia, imagine então para abarcar os três anos do ensino médio. Na realidade, há mais de um livro didático, mas eles não tem mais divisões em disciplinas e anos do ensino médio, também não estão organizados cronologicamente. São livros caoticamente divididos em diferentes temas, o que dificulta ainda mais o trabalho docente.

A quarta aula foi de sociologia no 2ºA. Brown escreveu questões na lousa para que os(as) estudantes respondessem a partir da leitura do livro. Até algumas semanas os(as) alunos(as) estavam estudando o problema da alienação do trabalho, agora, do nada, estão estu-

dando impactos ambientais. Essa falta de sequência lógica entre os temas estudados prejudica o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes, tal como tornam o professor cada vez mais um profissional multifuncional e não mais especializado na sua disciplina. Tem um aluno desrespeitoso assistindo a um filme durante a aula (e em volume máximo), essas pequenas formas de desrespeito e falta de consideração tornam a atividade docente cada vez mais insalubre.

A quinta aula foi janela.

A sexta aula foi de sociologia no 2º C. Esta aula foi destinada ao uso de plataformas. Quando Brown chegou na sala, a maioria dos (as) estudantes estavam jogando em seus celulares, em vez de fazer as lições das plataformas. Essa turma é bem esvaziada, pois muitos que escolheram o itinerário formativo de técnico de vendas se assustaram com a quantidade de atividades (online) que teriam de fazer. Boa parte da formação técnica era feita nas plataformas, e o restante era transmitido pelo professor(a). Parece que todos(as) os(as) estudantes estão desanimados com as plataformas, a aula anterior foi de plataforma, a aula de Brown foi de plataforma e a última aula deles também seria. Isso tudo contribui para a desestimular os(as) alunos(as) para com a educação escolar.

Brown, então, entrega os notebooks para os estudantes, e pede que façam as tarefas das plataformas, e depois sentou na cadeira e mexeu no celular até a “aula” de plataformas acabar.

Desde a semana passada a SED e o CMSP não estão funcionando corretamente, o que tem impedido Brown de lançar a frequência dos(as) seus(seus) estudantes e acessar os slides do governo.

A última aula foi de sociologia no 2ºB. Brown fez o mesmo que no 2ºA. Um aluno com som do celular alto atrapalhou a aula.

As salas de aulas são muito sujas e bagunçadas, sobretudo, na última aula. Os(as) estudantes não tem noção de que a coisa pública é sua, ou se tem estão tão brutalizados que não ligam pra isso. Pior de tudo, não tem noção que a sujeira deixada por eles sobrecarrega o trabalho das funcionárias da limpeza que não são obrigadas a limpar a sujeira deixada por estudantes.

A primeira aula da tarde é de projeto de vida no 8ºB.

Nessa aula foi feita uma atividade de reflexão para entregar à Brown sobre o curta-metragem que assistiram ontem, chamado João e Bilu. O modelo dessa atividade é igual ao

que utilizou na atividade do filme “tempos modernos”. Brown lança mão da repetição de modelos de atividade para lhe poupar trabalho, mas isso colabora para que sua rotina de trabalho se torne mais repetitiva.

No geral, os(as) alunos(as) do ensino fundamental se tratam muito mal, se ofendem e se zoam constantemente.

A segunda aula de Brown seria de extensão no 3º E e a terceira aula destinada ao trabalho administrativo de POC. No entanto, essas duas aulas foram utilizadas por Brown para ajudar o Grêmio Estudantil.

As duas últimas aulas foram do curso “Multiplica”, que Brown faz online em sua casa.

Décimo dia (10/9/24): O dia começou com aula de Geografia no 1ºB. Brown destinou esta aula para que os(as) alunos(as) respondessem as questões escritas ontem na lousa.

A segunda aula foi de Geografia no 1ºA.

A terceira aula foi de Geopolítica no 3ºB.

A quarta aula foi de Geografia no 3ºA e Brown fez exatamente o mesmo que no 3ºB.

A quinta aula foi de Geografia no 3ºC. Brown começou essa diferente, por incrível que pareça ela explicou o conteúdo, mas sem usar a lousa. Para chamar a atenção dos(as) alunos(as) que estavam conversando ele admitiu que explicaria por tão somente cinco minutos, depois os(as) estudantes poderiam conversar o resto da aula. Evidentemente, ele falou isso apenas para conquistar a atenção dos(as) estudantes, mas sua fala se expressou como um ato falho, pois ele disse algo que não foge da sua realidade: explicar o conteúdo em pouco tempo. Acho que essa mudança na aula aconteceu, porque esta turma está adiantada. Após terminar a explicação sobre o programa Pró-álcool, surgimento do varro Flex, Brown decidiu adiar sua lousa para a próxima aula, deixando os quinze minutos restantes para que os(as) alunos(as) pudessem conversar entre si.

A sexta aula foi de sociologia no 2ºB. Brown escreveu algumas perguntas na lousa e pediu para os(as) estudantes responderem. Essa sala é bem difícil de trabalhar, porque a maioria dos(as) alunos(as) não fazem nada.

A última aula foi de Geografia 3ºC novamente. Brown passou na lousa uma atividade de pesquisa na internet sobre a explicação que fez na aula anterior.

A primeira aula da tarde foi de Projeto de vida no 8º D.

A segunda aula foi de extensão de Geografia no 3ºD.

A terceira aula foi de atividade de POC.

Não fui às aulas da noite.

Décimo primeiro dia (11/9/24): Sem registro.

Décimo segundo dia (12/9/24): O dia começou com aula de sociologia no 2°C. Brown escreveu na lousa perguntas de pesquisa no livro didático. Como hoje Brown tem aula dupla, ele passará as questões na primeira aula (nos primeiros vinte cinco minutos), deixando o resto da primeira aula e a segunda para os(as) alunos(as) responderem.

A segunda aula foi de sociologia no 2°B. Brown passou para essa turma a mesma coisa que no 2°C. Aqui ele tem aula dupla também.

A terceira aula foi de sociologia no 2°D. Brown passou para essa turma a mesma coisa que no 2°C. Aqui ele tem aula dupla também.

Na quarta aula retornamos ao 2°C.

Na quinta aula retornamos ao 2° D, mas a turma precisou ir para a sala de leitura ouvir uma palestra de um *coach* da empresa Avanza que ficou vomitando neles umas frases de auto-ajuda empresarial sem sentido.

Na sexta aula voltamos para o 2°B e a galera em vez de fazer a atividade repetitiva de Brown ficou ouvindo música no celular alto e conversando.

A última aula foi de geografia no 1°D. Brown destinou esta aula para que os(as) estudantes realizem as questões que ele passou na aula passada Ou seja, mas uma aula sem aula.

Tendo terminado o meu campo, conversei com Brown sobre o fato de ele não preparar aulas. Ele me disse que percebe que de alguns anos para cá a qualidade de suas aulas caiu muito. Ele disse que mesmo com os dois cargos, antes dava aulas apenas de sociologia e história. Dessa forma, se sentia um professor “fordista” (palavras dele), que era especialista nas disciplinas que ministrava. Hoje se sente mais como um professor multifuncional que ministrar diferentes disciplinas, algumas até fora da sua área de formação como projeto de vida, tecnologia, entre outras.

Décimo terceiro dia (16/9/24): Brown atrasou hoje. O dia começou com aula de geografia no 1°C. Brown atrasou 15 minutos, e quando chegou na sala entregou o livro para os estudantes e pediu para fazerem a lição que passou na aula passada. Mais uma aula sem lousa.

A segunda aula foi de geografia no 3°A. Brown passou quatro questões e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A terceira aula foi de Geografia no 1°B. Brown passou quatro questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático. Lembrando que as

questões já estão no livro.

A quarta aula foi de sociologia no 2º A. Esta turma, na segunda aula, recebeu dois policiais militares que procuravam um aluno específico que entrou com maconha na escola. Os policiais entraram na aula reviraram a carteira do aluno e o levaram para fora da sala. A professora se sentiu intimidada e sem autoridade alguma. Ela me perguntou: o que falta para me levarem também? Isso aconteceu, porque a vice-diretora não deixou o aluno entrar com droga na escola, e o aluno com a droga falou que depois que a pessoa acorda com formiga na boca acha ruim. Para medir força com os alunos, a vice-diretora chamou a polícia para intimidar o aluno que a ameaçou. Brown começou a aula comentando o ocorrido, mas precisou interromper a fala para passar um filme em outra turma. Ele explicou que o Estado tem uma forma fascista e atua com violência e truculência. Brown se posicionou contra a entrada da polícia na escola em qualquer situação, mas lançou um recado para os alunos não ficarem batendo de frente com a escola, pois a escola é lugar de aprender. Brown passou quatro questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A quinta aula foi de janela.

A sexta aula foi de sociologia no 2º C. Aula igual a dada no 2º A.

A sétima aula foi de sociologia no 2º D. Aula igual do 2º A.

A tarde a aula foi de projeto de vida no 8º B. Brown passou um texto sobre autocuidado na lousa, pediu para os alunos copiarem e semana que vem passará atividade de interpretação desse texto.

A segunda aula da tarde é aula de extensão no 3º E. Ao tentar ministrar essa aula online, Brown encontrou dificuldades, pois a internet do computador que estava usando estava oscilando. Só um computador tinha internet dos dois que estavam disponíveis e sua internet estava oscilando. Esse evento reflete as condições estruturais precárias que existem em diversas escolas estaduais.

A terceira aula foi de trabalho administrativo de POC.

As quarta e quinta aulas foram destinadas a realização do curso “Multiplica” no qual Brown se inscreveu. Esse curso funciona como uma roda de conversas entre professores, nos quais eles compartilham práticas desenvolvidas em sala de aula, segundo os princípios da pedagogia defendida pelo Estado. O teórico/doutrinário do momento é Doug Lemov. Os(as) professores(as) têm que ficar com a câmera aberta durante os noventa minutos que duram o multiplica.

Décimo quarto dia (17/9/24): Atrasamos de novo. O dia começou com aula de Geografia no 1ºB. Brown não se lembrava da aula que ministrou ontem, justamente porque ele não prepara mais suas aulas (as aulas seguem o padrão de escrever um texto na lousa ou pedir para ler um texto no livro e responder a perguntas). Como não lembrava da aula que ministrou ontem, acabou errando o livro didático e foi buscar o correto na sala dos(as) professores(as). Essa aula os estudantes usarão o livro didático para responder as perguntas que Brown passou ontem na lousa.

A segunda aula foi de Geografia no 1ºA. Brown passou cinco questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático. A sala de aula não tinha carteiras nem cadeiras o suficiente para comportar a mim e a Brown na sala de aula. Tive que caçar cadeiras pela escola. Toda aula de Brown termina quase igual: pouca matéria na lousa, ele e os(as) alunos(as) mexendo no celular, até que um estudante passou perto dele e disse: “só no zap zap, né?”.

A terceira aula foi de Geografia no 3ºB. Brown não escreveu nada na lousa de novo. Ele destinou sua aula para que os alunos respondessem as tarefas do livro passadas na aula passada. E, de novo, a maior parte da aula Brown ficou sentado em sua carteira mexendo em seu celular.

A quarta aula foi de Geografia no 3ºA. Brown não escreveu nada na lousa de novo. Aconteceu exatamente a mesma coisa que no 3ºB.

A quinta aula foi de Geografia do 3º C. Brown passou três questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A sexta aula foi de sociologia no 2ºB. Brown passou duas questões na lousa, em seguida, pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A sétima aula foi no 3ºC novamente. Tanto nesta turma quanto no 2º B, a maioria dos alunos estavam jogando em seus celulares em vez de fazerem a lição passada pelo professor.

A primeira aula da tarde foi projeto de vida

A terceira aula foi de POC, mas fiquei na sala dos(as) professores(as) fichando textos. Ao final do expediente Brown recebeu instrução de uma professora coordenadora da oficina pedagógica. Ela falou para Brown produzir dados do seu trabalho, por exemplo, quantas buscas ativas ele faz por dia, quantos projetos tem organizado etc. Ela disse para ele que essa era uma forma dele justificar o porquê de o governo o estar remunerando. Brown ficou horrorizado com essa forma empresarial e precária de funcionamento da função de POC.

A noite no atpc Cleide justificou porque chamou a polícia para retirar o aluno com maconha da escola.

Agora, o BI monitora se o professor está assistindo aos vídeos de ATPC online.

Décimo quinto dia (18/9/24): O dia começou bem cedo, quase não levantei às 6 da manhã, quando o celular despertou. Hoje a primeira aula foi de Geografia no 1ºD. Brown passou cinco questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A segunda aula foi de Geografia no 1ºA. Brown não escreveu nada na lousa de novo. Ele destinou sua aula para que os alunos respondessem as tarefas do livro passadas na aula passada. Muitas vezes, Brown tem o costume de vistar os cadernos “na confiança”, ou seja, atribui nota mesmo aos(as) estudantes que ainda não fizeram as tarefas, esperando que eles entreguem as atividades feitas nas próximas aulas.

A terceira aula foi janelar.

A quarta aula foi de Sociologia no 2ºA. Brown passou cinco questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A quinta aula foi de geografia no 1ºC. Brown passou três questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

A sexta aula foi novamente no 2ºA. Agora eles continuarão a responder as questões passadas na primeira aula.

A última aula foi de sociologia no 2ºD. Brown passou cinco questões na lousa e pediu para que os alunos respondessem a partir da leitura do livro didático.

Apesar de o livro didático ser péssimo e fragmentado, me espanta que a escola tenha tão poucos livros disponíveis em seu acervo. Já que agora um mesmo livro didático (na realidade são sete exemplares desse mesmo livro, cada um com temas diferentes) é utilizado por diversas disciplinas, como é o caso do livro de Filosofia/Sociologia/História/Geografia. Espantou-me perceber o fato de os(as) alunos(as) não trazerem o livro para a escola. Brown precisa usar os poucos exemplares que sobraram para conseguir fazer a atividade com os(as) alunos(as).

A primeira aula foi de projeto de vida o 8ºC. Brown passou para a turma um texto sobre autocuidado.

Décimo sexto dia (19/9/24): Sem registro.

Professora Sandy

Primeiro dia (26/9/24): A aula de hoje é dupla no 7°C. Sandy ministra todas as suas vinte aulas na disciplina de História. A escola tem armários de madeira, quadro-negro e lousa branca. O quadro principal parece ser o que usa giz. Todas as salas de aula tem televisão. Sandy devolveu as avaliações corrigidas para os(as) estudantes verem suas notas. Em seguida, foi trabalhado com o livro didático. Sandy ministra aulas apenas no segundo ciclo do ensino fundamental. O livro didático, escrito por Alfredo Boulos Júnior, segue uma cronologia coerente e bem definida, muito diferente dos livros didáticos do Ensino Médio utilizados pelo professor Brown, que não seguiam nenhuma cronologia definida e cujos conteúdos estavam fragmentados. A sala de aula está lotada com cerca de trinta e um alunos.

A avaliação de Sandy vale 3 pontos, pois a Prova Paulista vale 3 pontos e as atividades feitas em sala valem 2 pontos. Antigamente a avaliação valia 6 pontos e as atividades feitas em sala valia 4 pontos. Sandy corrigiu a avaliação com os estudantes, revisando o conteúdo, corrigindo os erros e sanando dúvidas. Um dos estudantes ficou muito triste com a nota que tirou e começou a chorar. Sandy o acalmou e deixou ela ir lavar o rosto.

Sandy vai de mesa em mesa tirando dúvidas dos alunos, durante a realização das tarefas.

A terceira aula foi no 7ºA. Aquilo que foi planejado para o 7°C foi realizado neste sétimo ano também. Um dos alunos disse que na minha pesquisa eu ia ver muito a professora gritando com a turma. Achei esta turma um pouco mais falante do que o outro sétimo, mas talvez seja porque esta aula é próxima do intervalo. Há cerca de vinte e nove alunos nesta sala. Sandy, logo que percebe alguma dificuldade por parte de algum estudante, vai até a carteira dele(a) e o ajuda a fazer as atividades.

A quarta e a quinta aula foram no 7ºB. Hoje Sandy tem aula dupla com esse sétimo ano (uma aula antes e outra depois do intervalo). Ela devolveu e corrigiu as provas com os estudantes e passou para esta turma o mesmo itinerário de trabalho que passou para o 7°C. Essa turma é bem difícil, pois muitos alunos têm dificuldade de se concentrar e prestar atenção nas explicações de Sandy. A professora precisou gritar com os alunos, porque eles não se encontravam para fazer a atividade.

Trabalhar de tarde é horrível, muito cansativo e quente...

A sexta e sétima aulas foram no 7ºD. Ao chegar na sala, Sandy se deparou com três alunos chorando de revolta, porque a professora de educação física não os levou para quadra.

No entanto, quando está muito calor é perigoso praticar atividades físicas. Após ouvir e acolher os alunos, Sandy começou sua aula. O itinerário de trabalho realizado neste sétimo ano foi o mesmo realizado no 7°C. Para amenizar a revolta dos alunos, Sandy propôs que eles descessem para o térreo e fizessem as atividades nas mesas do refeitório.

Sandy trabalha dentro de um rígido e burocrático controle dos alunos, em que é preciso anotar os alunos que pedem para ir ao banheiro no diário da classe.

O sinal da escola é uma música, bem diferente da sirene estridente das demais escolas que acompanhei. Nessa escola, considerada uma escola central, todos os estudantes fazem as tarefas do CMSP em casa, então nenhuma das aulas dos(as) professores(as) são tomadas pela imposição de fazer os alunos acessarem as plataformas. Até agora não presenciei a professora Sandy utilizando as plataformas, ela me disse, inclusive, que não utiliza as aulas digitais feitas pelo CMSP. Apesar disso, Sandy reconhece que há pressão da gestão escolar para que os(as) docentes utilizem as aulas digitais preparadas pelo CMSP. Segundo Sandy, os demais professores da escola cedem a esta pressão.

Segundo dia (27/9/24): O dia começou às 10h20min com atpc, mas chegamos quinze minutos atrasados. Depois do atpc tivemos aula dupla no 9° F, sobre Revolução Russa. A professora usa slides e a lousa como instrumentos didáticos em suas aulas expositivas, mas os slides que ela usa foram produzidos por ela mesma. Ela não usa as aulas preparadas pela plataforma.

Nessa sala muitos alunos ficam debruçados na carteira querendo dormir, porque não conseguem ou não querem se concentrar. Essa sensação de dar aula e não ser escutado é horrível e colabora para a precarização das condições do trabalho docente.

Terminada a aula da manhã, dez minutos depois entramos no 7°C para a primeira aula da tarde. Essa turma fez a Prova Paulista. A próxima aula Sandy tem janela para que possa almoçar. Mesmo assim, quarenta e cinco minutos de almoço é um tempo muito reduzido. O professor Brown não tinha essa janela, pois preferiu sair mais cedo da escola e almoçar apenas depois das três da tarde. De um modo ou de outro, ambos têm horários de almoço insatisfatórios.

Hoje tivemos duas aulas no 7°B. Antes de chegar na sala de aula, Sandy chamou minha atenção para o uso do celular. Eu costumo fazer registros no meu diário de campo, ao mesmo tempo que estou fazendo o trabalho de campo em si. Ela me disse que a escola proíbe o uso de celulares para os alunos. Essa prática acertada, provavelmente explica o porquê de

Sandy conseguir ministrar as aulas com mais facilidade do que Brown e Grhol, que tinham que disputar a atenção dos alunos com os celulares destes últimos. Os alunos estavam fazendo a Prova Paulista e os que terminaram foram orientados por Sandy a fazer as atividades do livro didático. Nesta aula foi dado continuidade às atividades passadas nas aulas de ontem. O grande problema desta turma é a atenção e a preguiça. A maioria dos alunos não abre o caderno para fazer as atividades, em vez disso, ficam enrolando ou fingindo fazer até que o tempo da aula termine. Sandy ficou de saco cheio e disse que só daria visto para a atividade nesta aula.

A quinta aula foi no 7ºA. As aulas depois do intervalo são muito difíceis, pois os alunos estão muito agitados. Nesta aula foi dado continuidade às atividades passadas nas aulas de ontem.

As duas últimas aulas foram no 7ºD, a maior parte das duas aulas foram destinadas à correção da prova aplicada por Sandy. Como a turma estava muito inquieta, Sandy utilizou os minutos restantes da aula para corrigir as questões da atividade passada no livro, e os segurou até 6h20min.

Dia Extra (28/9/24): Hoje foi sábado letivo e Sandy terá duas aulas para corrigir com alguns alunos as provas da ETEC de 2023 e 2022. Geralmente os(as) professores(as) fazem projetos e tem uma flexibilidade para trabalhar neste sábado letivo, mas como os alunos reivindicaram o treinamento para prestar a prova do colegial técnico, foi preciso seguir a rigor o horário e ministrar duas aulas.

Terceiro dia (2/10/24): Sem registro.

Quarto dia (3/10/24): O dia começou com aula dupla no 7ºC. Corrigimos as atividades do livro propostas aos alunos na semana passada. Na próxima semana, os(as) estudantes utilizarão o Currículo em Ação, apostila preparada pelo estado. Hoje uma aluna nova chegou na sala e os meninos fizeram comentários misóginos. Sandy deu boas-vindas à aluna nova e chamou a atenção dos alunos sobre a necessidade de tratar os colegas de classe e as mulheres, de modo geral, com respeito.

As crianças que vão comer a merenda precisam levantar as mãos quando a merendeira aparece na sala. Ela dá uma senha para cada um, a fim de organizar a fila da merenda.

A terceira aula foi no 7ºA. Nesta aula corrigimos as atividades do livro também.

As quarta e quinta aulas foram no 7ºB. Nesta aula corrigimos as atividades do livro também. Hoje a sala estava mais inquieta do que de costume, talvez porque não terão aula

amanhã, uma vez que será dia de conselho de classe. Sandy teve que chamar muito mais a atenção dos(as) alunos(as) hoje do que em outros dias. Além disso, Sandy precisou abrir uma ocorrência para duas alunas. A ocorrência é uma espécie de registro de atitudes negativas dos(as) que marca seu histórico escolar e é enviado para a Secretaria de Segurança Pública.

Quinto dia (4/10/24): O dia começou de manhã com conselho de sala. Durante o conselho, um professor relatou que um aluno, influenciado por políticos de extrema direita, escreveu o nome do professor na lousa e associou seu nome a uma expressão que significa estupra-dor. O professor queria saber como poderia se posicionar legalmente contra o ataque moral feito pelo aluno.

A escola tem uma política de destacar os alunos com bons resultados. Alunos que tiraram acima de oito em todas as disciplinas entram no quadro de honra, e as crianças que alcançaram nota dez em todas as disciplinas vão para o quadro de honra ao mérito. Para alcançar esse quadro os(as) professores(as) costumam aumentar a nota de alguns alunos.

Sexto dia (9/10/24): O dia começou às 12h45min, pois precisei “faltar” às duas primeiras aulas. À tarde começamos com aula dupla no 7ºA. Trabalhamos com o material didático denominado “Currículo em Ação” que é o sucessor espiritual dos antigos “Cadernos do professor e do aluno”. O tema da aula é “Entradas e Bandeiras”. Apesar de trabalhar um tema proposto pelo Currículo em Ação, como esse material é didaticamente muito pobre, Sandy complementou a aula com o livro didático. Durante a realização da tarefa, Sandy e os(as) estudantes perceberam a existência de diversas incoerências no Currículo em Ação e tiveram que modificar ou anular algumas questões propostas neste material. Por concentrar atividades de todas as matérias em poucas páginas, a qualidade desse material didático decaiu muito.

A terceira aula foi no 7ºC, mas a atividade proposta a esta sala se baseou no livro didático e não no Currículo em Ação. Por causa dos erros do material e do tempo reduzido, Sandy mudou a atividade nesta turma.

A quarta, quinta, sexta e sétima aulas foram destinadas ao atpc. Nesse espaço de tempo, Sandy vai registrar suas aulas na Sed (Secretaria escolar digital)¹⁸⁷, assistir aos atpcs onlines, enviar as tarefas para os alunos (via plataformas) e, apenas se for possível, preparar suas aulas. Os dois últimos atpcs foram coletivos e realizados na sala de multimídia. O coordenador abriu o BI, mostrando os resultados da prova paulista e pediu para que os(as) professores(as) elaborassem aulas para revisar ou trabalhar habilidades em defasagem. Sandy

¹⁸⁷ Site institucional dos(as) docentes da educação básica paulista. Nela constam suas turmas, os seus horários de aula, entre outras informações referentes a sua vida funcional dos(as) professores(as).

não conseguiu usar o tempo do seu atpc para preparar suas aulas, como ela previa.

Sétimo dia (10/10/24): O dia começou com aula dupla no 7°C. Nesta aula, pela primeira vez, observei Sandy utilizando as aulas digitais preparadas pelo Cmsp. Mesmo os(as) professores(as) mais críticos acabam cedendo à pressão para utilizar esses materiais digitais ou utilizam apenas algumas atividades ou textos presentes nesse material. Os alunos olham os slides e prestam um pouco de atenção na explicação de Sandy, mas não escrevem nada em seus cadernos. Isso tudo prejudica a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Sandy também escreveu na lousa as definições de entradas e bandeiras para que os estudantes registrassem no caderno. Ela contrabalança o uso dos materiais digitais com o quadro-negro e com o uso dos materiais didáticos físicos.

A terceira aula foi no 7°A. Nesta aula, Sandy apresentou à turma sua síntese sobre Bandeiras e Entradas para corrigir os equívocos do Currículo em Ação. Essa aula ficou destinada para vistar a tarefa de casa (pesquisar sobre um Bandeirante) e apresentar para os alunos o texto sobre Bandeiras e Entradas. Os próprios estudantes percebem os erros nas apostilas e o movimento dos(as) professores(as) em preparar textos e atividades próprias para compensar o caráter pobre dos materiais didáticos fornecidos pelo Estado.

As quarta e quinta aulas foram no 7°B.

As duas últimas aulas foram no 7°D. O conteúdo desta aula foi igual à do 7°B.

Oitavo dia (11/10/24): O dia começou às 10h20min com atpc e depois as duas últimas aulas no 9°F. Hoje foi realizada uma atividade de pesquisa sobre a Revolução Russa. Os(As) estudantes receberam netbooks para auxiliá-los na pesquisa na execução da atividade. O resultado da pesquisa pode se materializar em um texto dissertativo, uma poesia ou um desenho. Hoje é o assim chamado dia D, no qual os(as) estudantes têm acesso aos resultados que obtiveram nas Provas Paulista, e são publicamente incentivados, ou melhor, constrangidos a pensarem em formas de melhorar sempre seus resultados. Esse procedimento é análogo a política das metodologias de melhoramento contínuo, utilizada no ambiente empresarial contemporâneo.

A primeira aula da tarde foi no 7°C. Hoje fizemos as atividades do Currículo em Ação. Sandy também vistou a tarefa de casa que passou ontem.

Ontem Sandy admitiu que não preparava todas as suas aulas, mas organizava sua exposição mediante o que foi feito em sua aula anterior. Eu não havia percebido, pois ela usa a lousa, os materiais digitais, explica o conteúdo e usa o livro didático. Pensando bem, histori-

camente, a partir da introdução do livro didático o professor poderia deixar de se preocupar com preparação de suas aulas e seguir o que o livro/material didático prescrevia. Os cadernos do professor e do aluno e depois o Currículo em Ação intensificaram esse processo de simplificação do trabalho docente e a possibilidade de não preparar mais previamente suas aulas. Mas, atualmente, as aulas já estão prontas, basta o(a) professor(a) projetar a aula e ler para os alunos.

As terceira e quarta aulas foram no 7ºB. A quinta aula foi no 7ºA. As duas últimas aulas foram no 7ºD.

Nono dia (16/10/24): O dia começou às 12h45min com aula dupla no 7ºA, pois faltei das duas primeiras aulas no 9ºF. Hoje começamos um novo tema, “Africanos no Brasil: dominação e resistência”. Nesta aula, Sandy trouxe à tona a reflexão sobre o passado colonial escravista e sua repercussão na contemporaneidade. Também comparou as torturas feiras na escravidão com os atuais linchamentos. Foi uma aula muito boa que gerou bastante debate.

A terceira aula foi no 7º C. Fizemos o mesmo que no 7º A.

As quatro as restantes foram de atpc. Mas durante as três últimas aulas de atpc, fizemos uma festinha de dia dos(as) professores(as) e comemos alguns doces. A escola também presenteou os(as) docentes com canecas e pastas de plástico.

Décimo dia (17/10/24): Sem registro.

Décimo primeiro dia (18/10/24): Chegamos no último dia de campo. A aula hoje começou às 11h5min com duas aulas no 9ºF. Sandy recolheu os trabalhos que aplicou na sexta passada e corrigiu as atividades do livro feitas na aula de quarta-feira.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

- 1 – Em qual escola você trabalha? _____
- 2 – Você trabalha em uma escola: ☐ Regular ☐ PEI 3 – Atua como: ☐ PEB I ☐ PEB II
- 4 – Com qual gênero você se identifica? ☐ Mulher cis ☐ Homem cis ☐ Mulher trans ☐ Homem trans
- 5 – Qual seu RS? _____ ☐ Não binário ☐ Agênero ☐ Outro: _____
- 6 – Qual a sua idade? ☐ 18 a 28 anos ☐ 28 a 38 anos ☐ 38 a 48 anos ☐ 48 a 60 anos ☐ Mais de 60 anos
- 7 – Você trabalha em qual área? ☐ Urbana ☐ Rural
- 8 – Qual seu nível de formação? ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Outro: _____
- 9 – Cursou a licenciatura em? ☐ Universidade pública ☐ Universidade privada
- 10 – Quantos professores trabalham em sua unidade escolar? _____
- 11 – Quantos funcionários, exceto docentes, trabalham em sua escola? _____
- 12 – Você considera que sua escola tem trabalhadores o suficiente? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei
- 13 – Quantas salas de aula estão funcionando na sua escola? _____
- 14 – Você considera que o número de salas de aula da sua escola comporta a quantidade de alunos que ela atende? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei
- 15 – Você tem acesso a instrumentos de trabalho (giz, material didático etc.) em boa qualidade e em quantia necessária? ☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre
- 16 – Com que frequência você presencia situações de violência ou assédio na escola? ☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre
- 17 – Quantas horas você trabalha por semana? _____ 18 – Acumula cargos? ☐ Sim ☐ Não
- 19 – Você tem intervalo para almoçar? ☐ Sim ☐ Não 20 – Se sim, de quanto tempo? _____
- 21 – Em que lugar você realiza suas refeições? ☐ Em casa ☐ Na escola ☐ Outro: _____
- 22 – Que período do dia você trabalha (pode marcar mais de um)? ☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Noite
- 23 – Quanto tempo você leva diariamente para chegar ao seu local de trabalho (somando o tempo que leva para voltar à sua casa no final do expediente)? _____
- 24 – Você é ressarcido de alguma forma pelos gastos com refeições e/ou locomoção da casa ao trabalho e do trabalho de volta para sua casa? ☐ Sim ☐ Não
- 25 – Quando há descumprimento das regras referentes ao horário de trabalho, qual a sanção que você sofre (marque mais de um, se precisar)? ☐ Desconto no salário ☐ Advertência verbal ☐ Suspensão de gratificações ☐ Outra: _____
- 26 – Qual é o seu regime de serviço (marque mais de um, se precisar)? ☐ Efetivo estável ☐ Efetivo em probatória ☐ Efetivado (Categoria F) ☐ Dedicção Exclusiva no PEI ☐ Temporário (Cat. O)

☐ Eventual (Categoria V) ☐ Outra: _____

27 – Em caso de atraso no salário, erros na folha de pagamento ou período de interstício contratual você já precisou recorrer a empréstimos, pagar o valor mínimo do cartão de crédito ou se tornou inadimplente? ☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Algumas vezes ☐ Frequentemente ☐ Sempre

28 – Que faixa salarial melhor se encaixa com sua renda mensal?

☐ 1 salário-mínimo ou menos (até R\$ 1.320,00)

☐ 1 a 2 salários-mínimos (R\$ 1.320,00 - 2.640,00)

☐ 2 a 3 salários-mínimos (R\$ 2.640 - 3.960,00)

☐ 3 a 4 salários-mínimos (R\$ 3.960,00 - 5.280,00)

☐ 4 a 5 salários-mínimos (R\$ 5.280,00 - 6.600,00)

☐ Mais do que 5 salários-mínimos (acima de R\$ 6.600,00)

29 – Aluguel (ou financiamento) de moradia; alimentação; vestimenta; higiene; saúde; transporte; educação; lazer etc., atingem que parcela de sua renda familiar? ☐ 25% ou menos

☐ De 25% a 50%

☐ De 50% a 75%

☐ De 75% a 100%

☐ Mais do que 100%

30 – Seu salário aumenta em proporção ao aumento do custo de vida? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

31 – Você entende que melhorias nas condições do trabalho docente também acarretariam a melhora da qualidade da educação básica? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

32 – Você conhece o sindicato de sua categoria de trabalho? ☐ Sim ☐ Não

33 – Como é feita a adesão ao sindicato de sua categoria? ☐ Voluntária ☐ Compulsória ☐ Não sei

34 – Você compõe o sindicato de sua categoria? ☐ Sim ☐ Não

35 – Se respondeu “Não” à pergunta anterior, indique o principal motivo para não fazer parte do sindicato de sua categoria: ☐ Não considera importante ☐ Tem receio

☐ Não tem tempo para atividade sindical

☐ Outro: _____

36 – Você já participou de alguma greve durante sua atuação como professor(a)? ☐ Sim ☐ Não

37 – Segundo sua experiência com greves, o governo já utilizou de força policial contra os(as) professores(as)? ☐ Sim ☐ Não

38 – Quanto tempo duraram, em média, as greves que você participou? _____

39 – De que modo têm ocorrido as últimas greves que você participou (marque mais de um, se precisar)? ☐ Greve apenas em um setor ☐ Greve geral ☐ Paralisações pontuais ☐ Passeatas

☐ Outro: _____

40 – Sua categoria apoia greves de outros ramos de trabalho? ☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

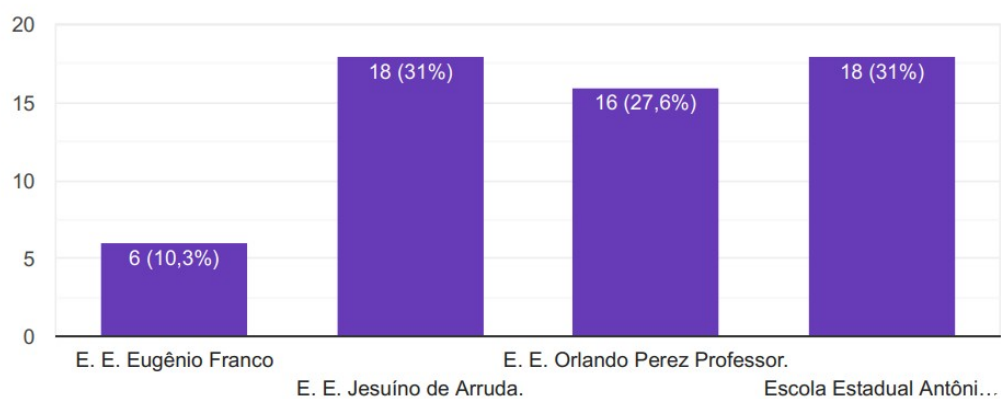
41 – Se não participou de nenhuma greve, qual motivo? ☐ Não acha importante ☐ Tem receio

☐ Outro: _____

Representação gráfica das respostas obtidas nos questionários

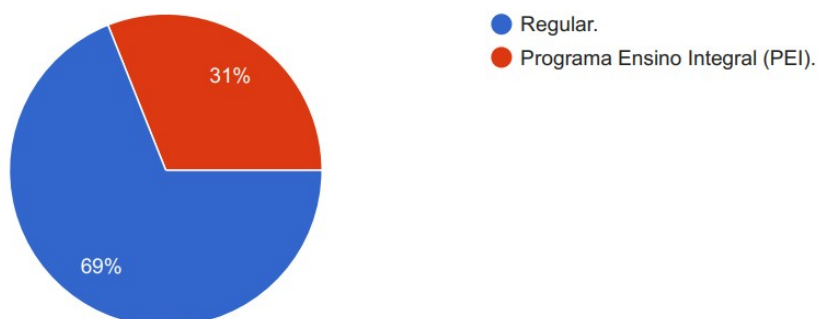
1) Em qual escola você trabalha?

58 respostas



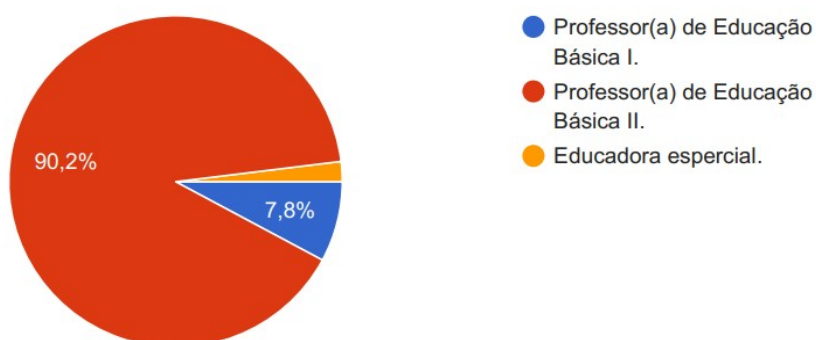
2) Você trabalha em uma escola:

58 respostas



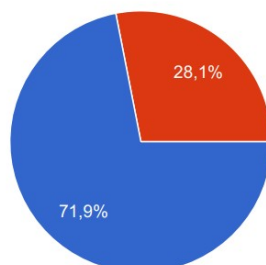
3) Você atua como:

51 respostas



4) Com qual gênero você se identifica?

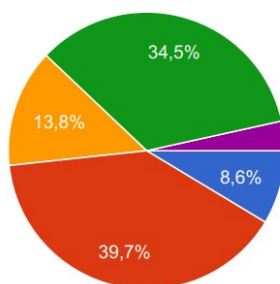
57 respostas



● Mulher cisgênero.
 ● Homem cisgênero.
 ● Mulher transgênero.
 ● Homem transgênero.
 ● Não binário.
 ● Agênero.

6) A que faixa etária você pertence?

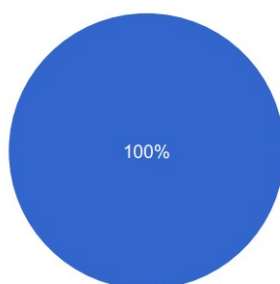
58 respostas



● 18 a 28 anos.
 ● 28 a 38 anos.
 ● 38 a 48 anos.
 ● 48 a 60 anos.
 ● Mais de 60 anos.

7) Você trabalha em qual dessas áreas?

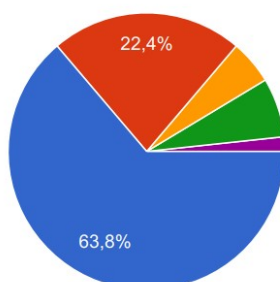
58 respostas



● Área urbana.
 ● Área rural.

8) Qual foi a sua última formação?

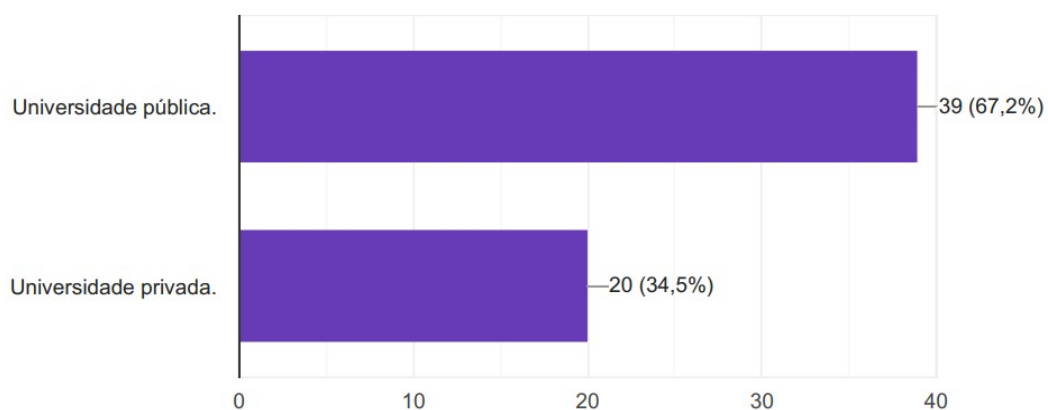
58 respostas



● Licenciatura Plena.
 ● Mestrado.
 ● Doutorado.
 ● Especialização.
 ● Pós-graduação.

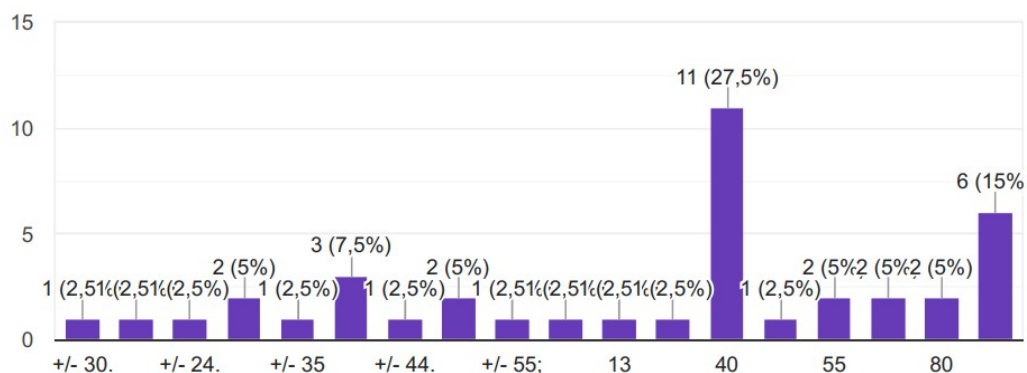
9) Você cursou sua licenciatura em:

58 respostas



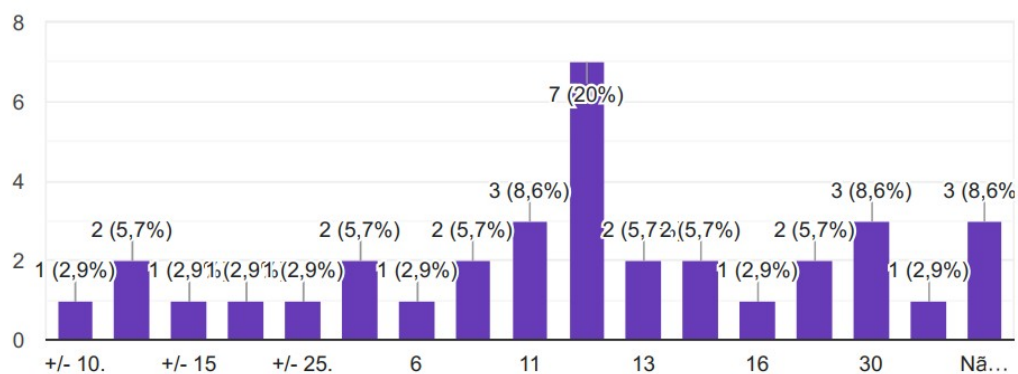
10) Quantos professores trabalham em sua unidade escolar?

40 respostas



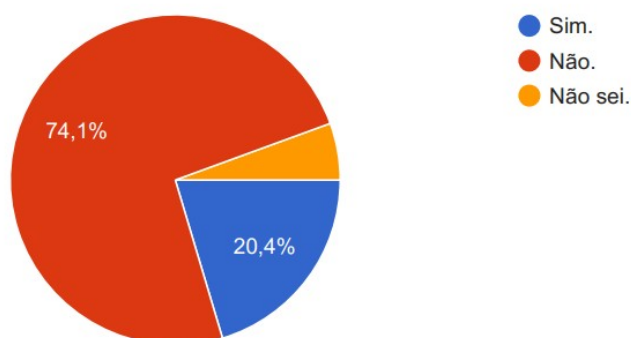
11) Quantos funcionários, sem contar os(a) professores(as), trabalham em sua escola?

35 respostas



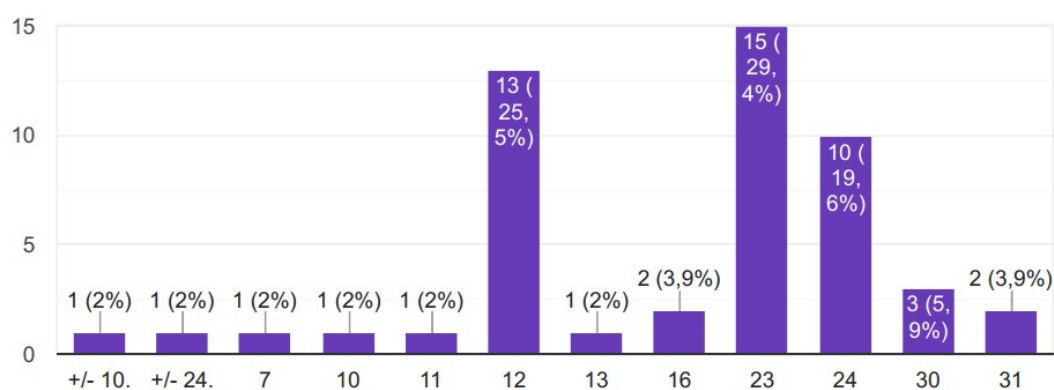
12) Você considera que a sua escola tem trabalhadores o suficiente?

54 respostas



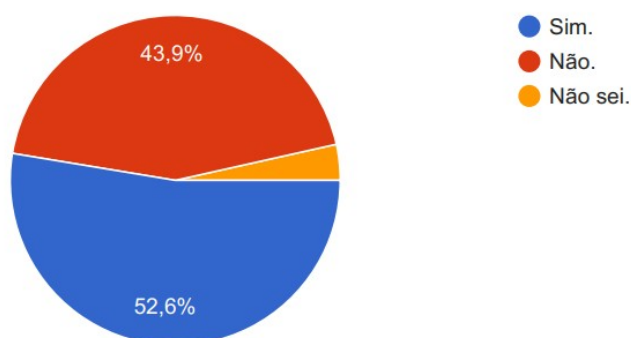
13) Quantas salas de aula estão funcionando (têm alunos matriculados) na sua escola?

51 respostas



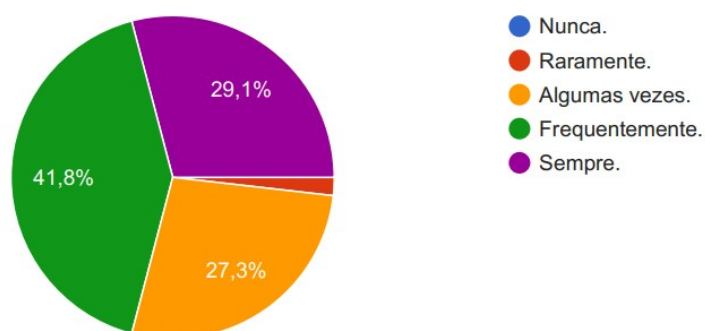
14) Você considera que o número de salas de aula da sua escola comporta a quantidade de alunos que ela atende?

57 respostas



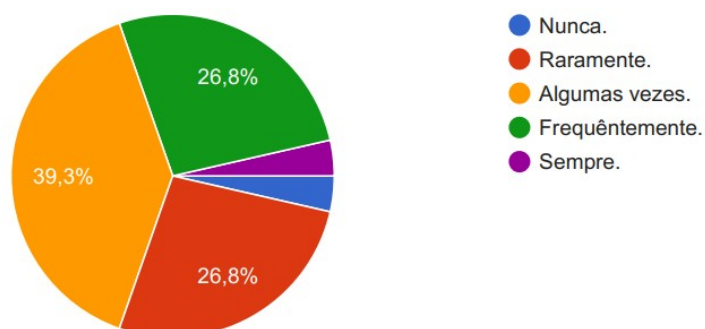
15) Você tem acesso a instrumentos de trabalho (giz, lousa, material didático etc.) em boa qualidade e na quantidade que precisa?

55 respostas



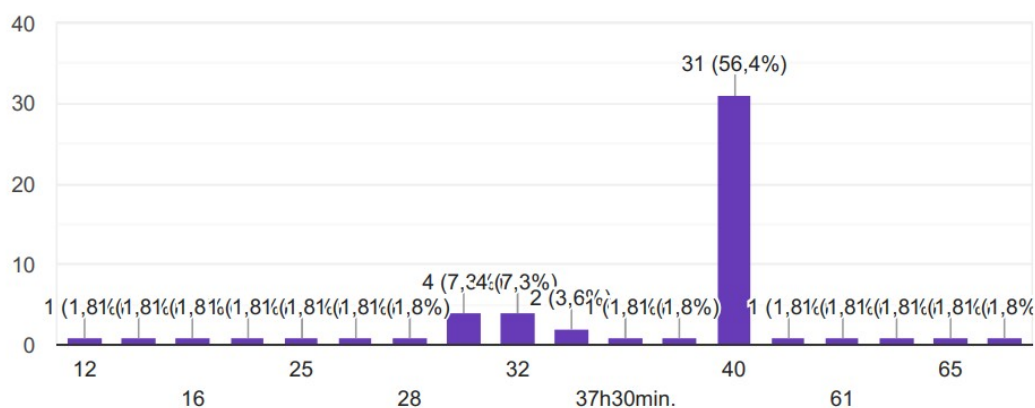
16) Com que frequência você presencia situações de violência ou assédio na escola?

56 respostas



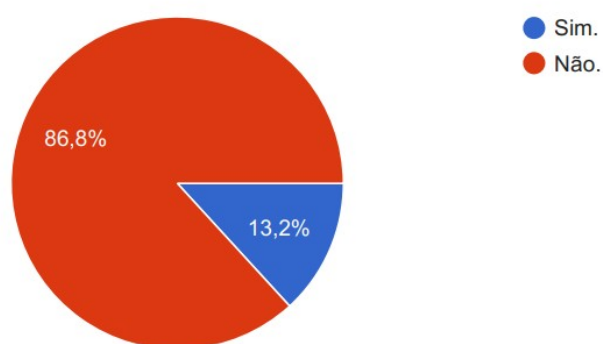
17) Quantas horas/aulas você trabalha por semana?

55 respostas



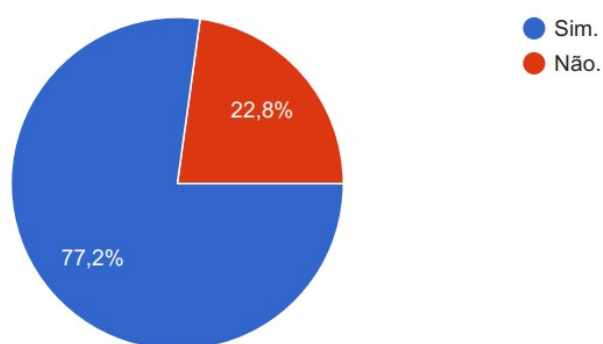
18) Acumula cargos?

53 respostas



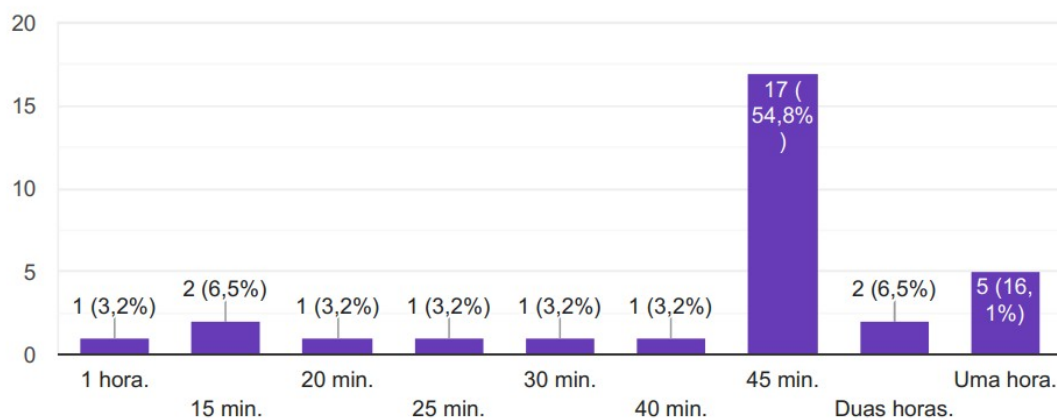
19) Você tem intervalo para realizar suas refeições?

57 respostas



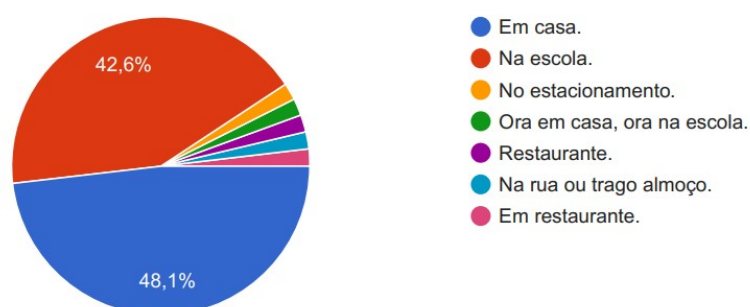
20) Se sim, de quanto tempo?

31 respostas



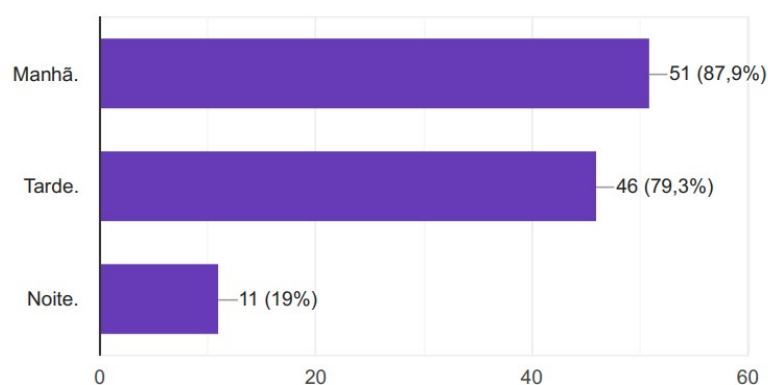
21) Em que lugar você realiza suas refeições?

54 respostas



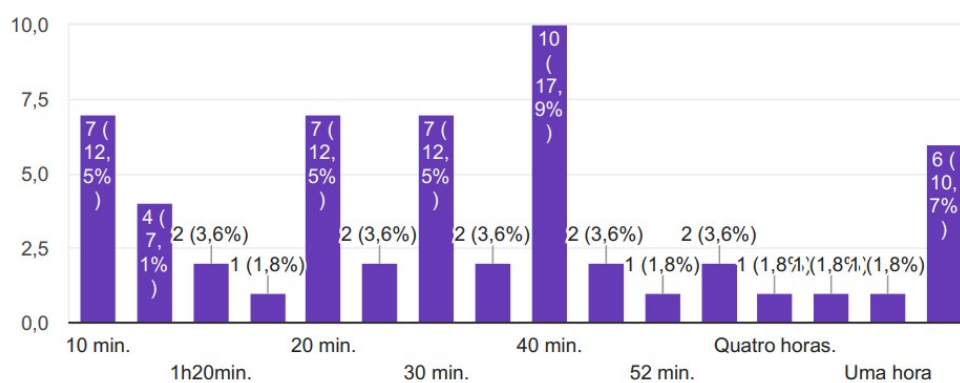
22) Que período do dia você trabalha (pode marcar mais de um)?

58 respostas



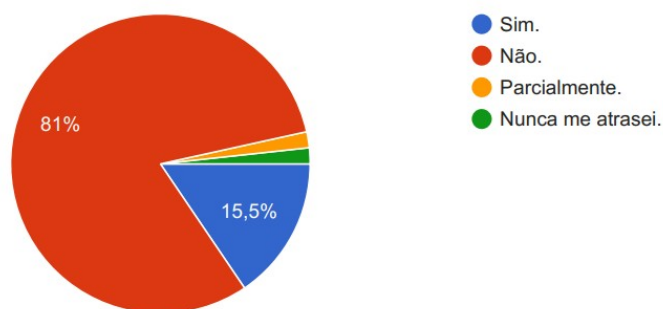
23) Quanto tempo você leva diariamente para chegar ao seu local de trabalho (somando o tempo que leva para voltar à sua casa no final do expediente)?

56 respostas



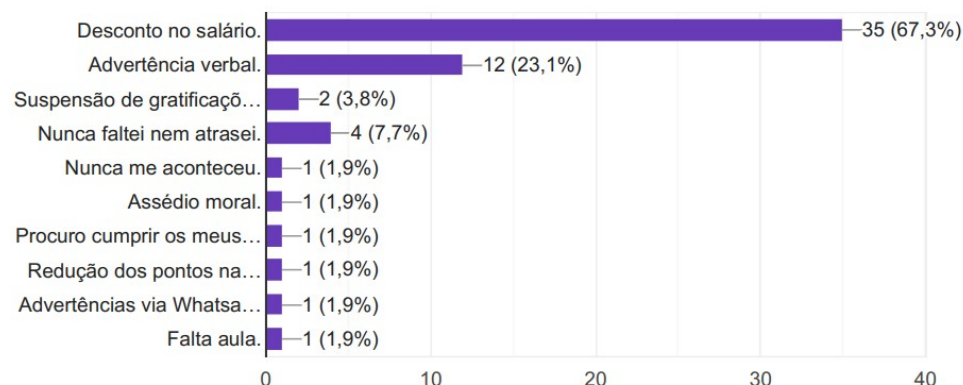
24) Você é ressarcido(a) de alguma forma por esse gasto de locomoção da casa ao trabalho e do trabalho de volta para sua casa?

58 respostas



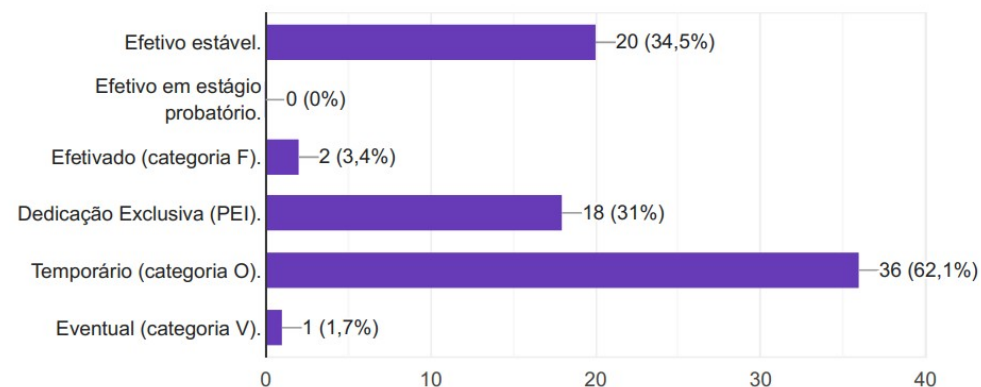
25) Quando há descumprimento das regras referentes ao horário de trabalho, qual a sanção que você sofre (marque mais de um, se precisar)?

52 respostas



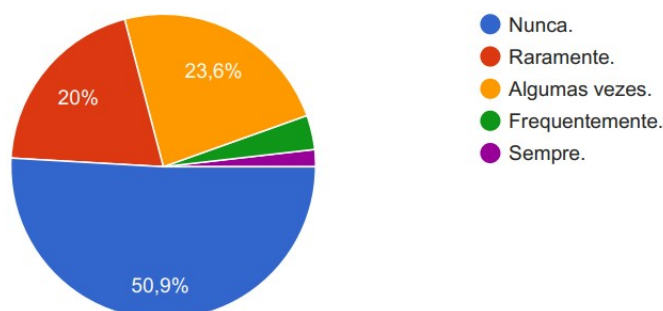
26) Qual é o seu regime de serviço (marque mais de um, se precisar)?

58 respostas



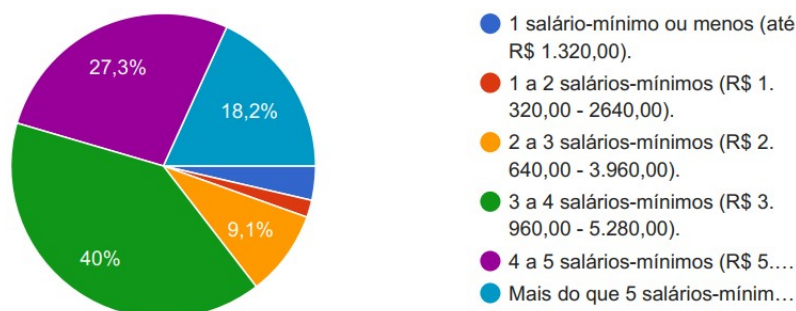
27) Em caso de atraso no salário, erros na folha de pagamento ou período de interstício contratual você já precisou recorrer a empréstimos, pagar o valor mínimo do cartão de crédito ou se tornou inadimplente?

55 respostas



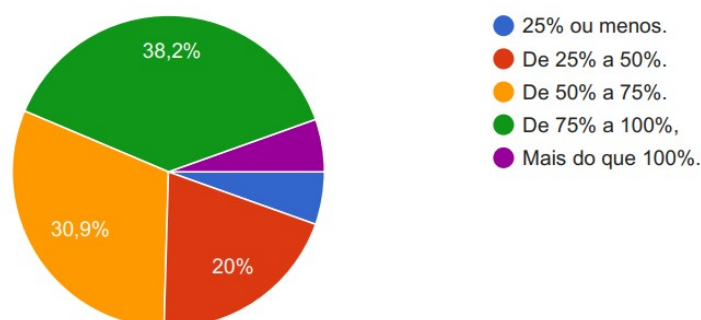
28) Que faixa salarial melhor se encaixa com sua renda mensal?

55 respostas



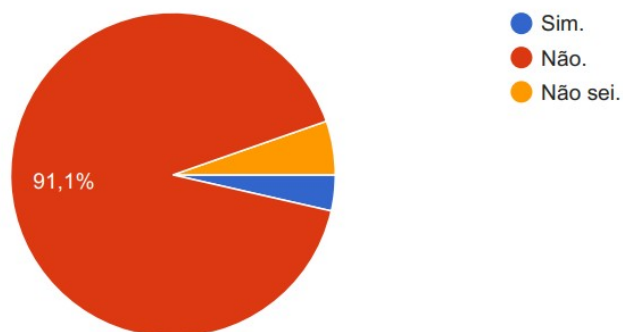
29) Aluguel (ou financiamento) de moradia; alimentação; vestimenta; higiene; saúde; transporte; educação; lazer etc., atingem que parcela de sua renda familiar?

55 respostas



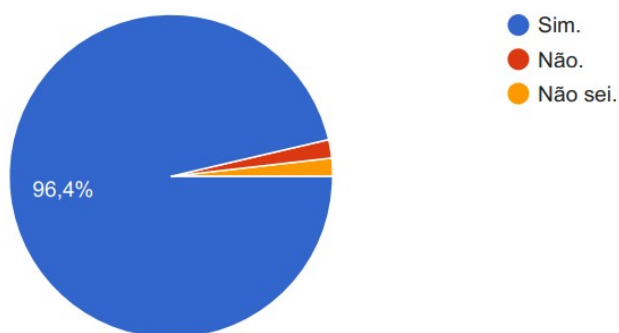
30) Seu salário aumenta em proporção ao aumento de seu custo de vida?

56 respostas



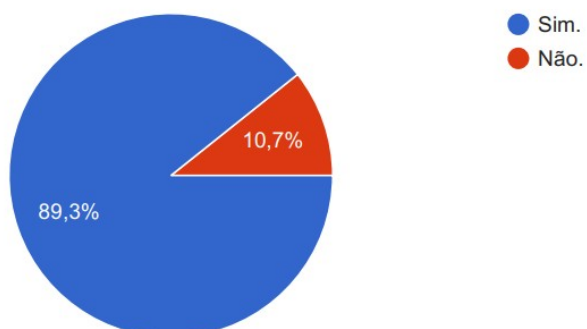
31) Você entende que melhorias nas condições do trabalho docente também acarretariam a melhora da qualidade da educação básica?

55 respostas



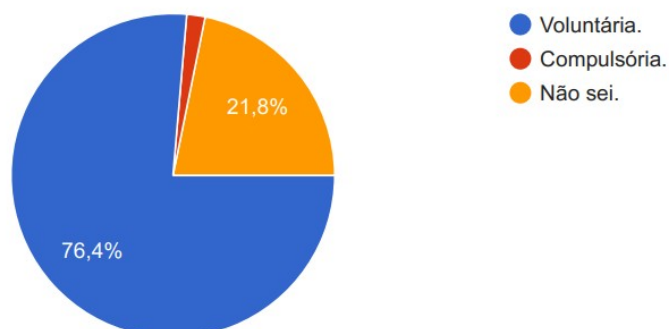
32) Você conhece o sindicato de sua categoria de trabalho?

56 respostas



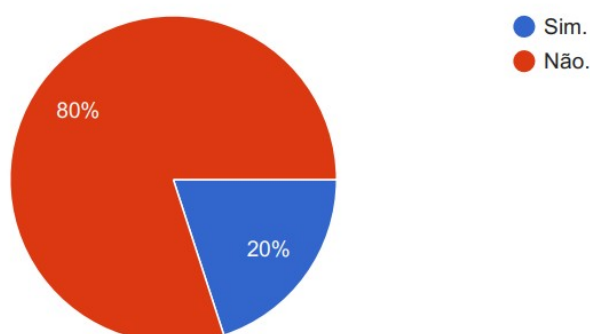
33) Como é feita a adesão ao sindicato de sua categoria?

55 respostas



34) Você compõe o sindicato de sua categoria?

55 respostas



35) Se respondeu "Não" à pergunta anterior, indique o principal motivo para não fazer parte do sindicato de sua categoria:

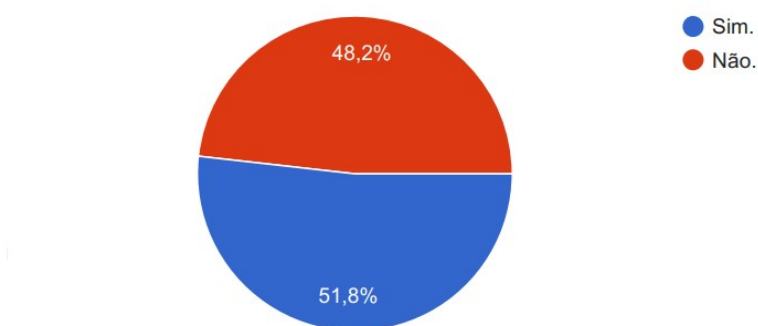
Se respondeu "Sim" a questão 34 pule a questão 35 e prossiga.

36 respostas



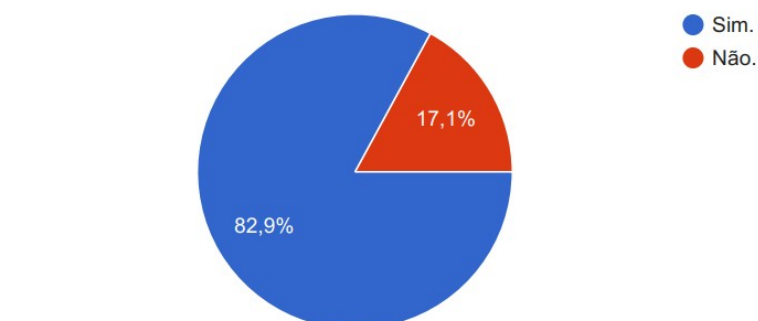
36) Você já participou de alguma greve durante sua atuação como professor(a)?

56 respostas



37) Segundo sua experiência com greves, o governo já utilizou de força policial contra os(as) professores(as)?

41 respostas



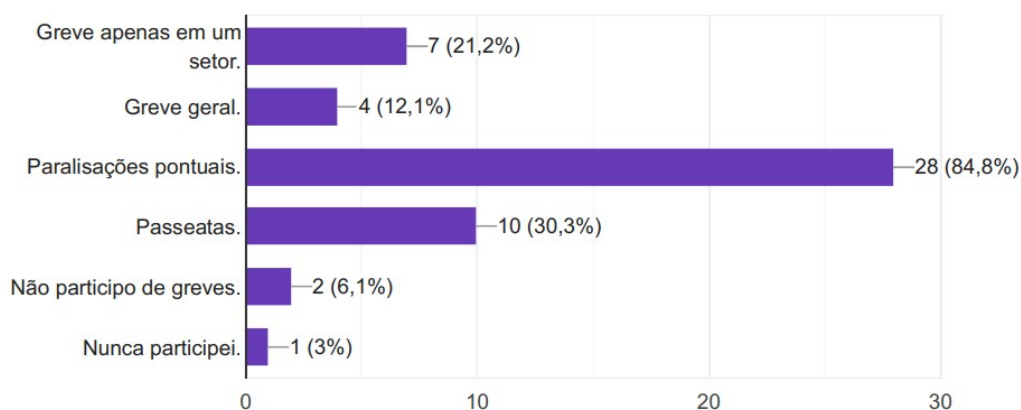
38) Quanto tempo duraram, em média, as greves que você participou?

27 respostas



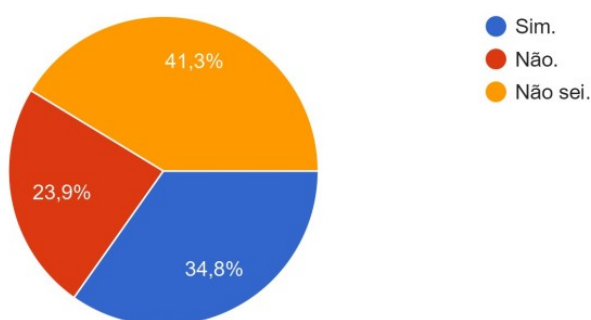
39) De que modo têm ocorrido as últimas greves que você participou (marque mais de um, se precisar)?

33 respostas



40) Sua categoria apoia greves de outros ramos de trabalho?

46 respostas



41) Se ainda não participou de greves, qual o motivo?

26 respostas

