

# O TRABALHO DE PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA NITEROIENSE: LIMITES DA PRECARIZAÇÃO OU PRECARIZAÇÃO SEM LIMITES

*THE WORK OF TEACHERS AT THE PUBLIC SCHOOL OF NITERÓI: LIMITS OF  
PRECARIOUSNESS OR PRECARIOUSNESS WITHOUT LIMITS*

*EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PÚBLICA DE NITERÓI:  
LÍMITES DE LA PRECARIEDAD O LA PRECARIEDAD SIN LÍMITES*

Jéssica do Nascimento Rodrigues<sup>1</sup>

Mary Rangel<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói - RJ – Brasil.*

<sup>2</sup>*Doutora em Educação Brasileira pela UFRJ. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói - RJ – Brasil.*

**Resumo:** Neste artigo, recorte de uma tese de doutorado em Educação, objetivou-se perscrutar o contexto de atuação dos professores de Língua Portuguesa de três escolas municipais de Niterói-RJ, procurando entender as condições concretas de realização de seu trabalho, seus

limites e suas possibilidades, de acordo com as versões da realidade produzidas pelos próprios professores. Para tanto, no referencial teórico, lançou-se mão do materialismo histórico e dialético e da teoria da enunciação, de fundamentação bakhtiniana, os quais também guiaram a metodologia adotada. Como dispositivos enunciativos, utilizaram-se questionários semiestruturados, grupos focais e entrevistas individuais. Como resultado, destacou-se o panorama de sucateamento das escolas públicas e de precarização das condições de vida e de trabalho dos docentes, decorrente do próprio acirramento das relações materiais e não materiais na realidade em que atuam.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Escola pública; Precarização.

**Abstract:** This article, which is part of a doctorate thesis in Education, examines the working context of Portuguese Language teachers at three public schools in Niterói-Rio de Janeiro, seeking to understand the specific conditions in which they carrying out their work, their limits and their possibilities, according to the versions of reality produced by the teachers themselves. For the theoretical framework, we used dialectical and historical materialism and the theory of enunciation, based on Bakhtin, which also guided the methodology adopted. As enunciative devices, we used semi-structured questionnaires, focus groups and individual interviews. As a result, we highlight the scenario of scrapping of public schools, and the precarious conditions in which the teachers live and work, due to the changes in material and non-material relations in the reality in which they work.

**Keywords:** Teaching; Public school; Deficiency.

**Resumen:** Este artículo, parte de una tesis doctoral en Educación, está destinado a examinar el contexto del desempeño de los profesores de Lengua Portuguesa de tres escuelas públicas en Niterói-RJ, tratando de entender las condiciones específicas para llevar a cabo su trabajo, sus límites y sus posibilidades, de acuerdo con las versiones de la realidad producidas por los propios profesores. Con este fin, en el marco teórico, se empleó el materialismo dialéctico e histórico y la teoría de la enunciaci3n, de fundamentaci3n bajtiniana, que tambi3n guiaron la metodologí3a adoptada. Como dispositivos enunciativos se usaron cuestionarios semiestructurados, grupos focales y entrevistas individuales. Como resultado de ello, lo m3s destacado fue la visi3n general de desguace de las escuelas p3blicas y las precarias condiciones de vida y trabajo de los profesores, debido a la intensificaci3n de las relaciones materiales y no materiales de la realidad en la que trabajan.

**Palabras clave:** Trabajo docente; Escuela p3blica; Precarizaci3n.

## INTRODUÇÃO

O quadro geral 3 de descr3dito crescente da popula33o no sistema p3blico de ensino, des3nimo entre os professores, desinteresse dos jovens pela profiss3o do magist3rio, descompromisso dos poderes p3blicos com a continuidade e/ou aperfei3oamento das polít3cas educacionais e aus3ncia de refer3ncias te3rico-pr3ticas alternativas compatíve3s com o volume e tipos de desafios enfrentados pelos que est3o no interior dos sistemas escolares. (Brand3o, 2002, p. 115).

Como bem clarificado por Brand3o (2002), o quadro de precariza33o do trabalho docente, sobretudo nas escolas p3blicas, embora n3o seja nenhum segredo, merece investiga33o. Aqui, entende-se por precariza33o a pauperiza33o das condi33es econ3micas, sociais e culturais do professor, que acaba por perder o controle sobre o pr3prio trabalho. Ent3o, na tentativa de perscrutar o contexto de atua33o dos professores

de Língua Portuguesa (LP) de escolas municipais de Niterói-RJ, ou seja, na tentativa de entender as condições concretas de realização do trabalho desses professores, produziu-se este artigo, recorte de uma tese de doutorado em Educação, defendida em 2014, que analisou ainda as práticas de ensino da produção textual escrita nesse contexto de sucateamento e de crise de aprofundamento teórico (Frigotto, 2012), privilegiador do ativismo e da prática quase sem reflexão crítica, diante das condições de definhamento do trabalho do professor. Pretende-se, neste texto, em suma, trazer à baila o contexto de trabalho dos professores de três escolas públicas como uma faceta do ensino de LP. Para tanto, no referencial teórico, lança-se mão do materialismo histórico e dialético e da teoria da enunciação, de fundamentação bakhtiniana, os quais também guiaram a metodologia adotada.

Não será possível aprofundar cada um dos obstáculos identificados na pesquisa. O que se pretende é sumariamente apresentá-los, buscando revelar os limites e as possibilidades salientadas pelos próprios professores, os quais, pelo discurso, disponibilizam as ideologias reflexas ou refratárias da realidade posta (Bakhtin, 2010a), disponibilizam suas versões acerca da realidade que vivem. Ressalta-se que a pretensão em investigar em que condições esses professores trabalham decorre da insatisfação da pesquisadora/educadora frente ao rumo que essas questões têm tomado, sobretudo diante das condições de trabalho vividas e sentidas em sua própria pele. Decorre ainda da necessidade de se confrontarem dados *empíricos* com dados *concretos*, dialogando com os próprios professores, ouvindo de suas vozes múltiplas, de suas versões da realidade (e, nelas, as visões ideológicas de mundo), na polifonia, portanto, como veem as suas práticas, que sentido lhes é atribuído, diante do contexto de precarização do trabalho docente.

## ASPECTOS TEÓRICOS

Como pano de fundo, o materialismo histórico e dialético, entendido aqui como marxismo não mecanicista, inclusive influenciador da perspectiva sócio-histórica e dialógica, sobretudo na obra de Mikhail Bakhtin e dos *intelectuais orgânicos* do Círculo, alicerça o debate sobre o trabalho docente na sociedade do consumo. No caso, a humanidade, segundo Mészáros (2002), no modelo societário vigente, tem como finalidade a produção de riqueza em sua concepção reificada, e a natureza, sendo útil ao ser humano, constitui-se mercadoria e passa

a ter um valor atribuído socialmente, um valor-de-troca. Então, as relações sociais são materializadas nas relações entre as mercadorias, e estas se tornam fetiches que embaçam as relações. Consoante Marx (2004, p. 80), “Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

Como salienta Mézáros (2002), o ser humano é reduzido à mera condição material de produção, porque o *ter* domina o *ser*. Na separação entre *ser humano* e *produto de seu trabalho*, também se o separa da natureza, fonte dos valores-de-uso sobre a qual atua o ser humano por intermédio do trabalho. Reforça o autor, assim, que “Não pode haver uma solução efetiva para a autoalienação do trabalho sem que se promova, conscienciosamente, *a universalização conjunta do trabalho e da educação*” (Mézáros, 2008, p. 67, grifo nosso). Não se trata aqui de uma universalização qualquer, já que a educação do ser humano se insere em um determinado modo de produção material e não material da vida, em relação dialética. Para Ciavatta e Ramos (2012), a relação estabelecida entre trabalho e educação para a formação dos indivíduos é marcada pelos embates no bojo das relações sociais e da luta entre capital e trabalho.

Sampaio e Marin (2004) discutem as reformulações do ensino como fatores de precarização do trabalho docente. Do professor, dentre inúmeras atividades, exige-se: trabalhar com turmas heterogêneas e com alunos com necessidades específicas; reorganizar o tempo e os conteúdos sem reprovar; planejar novos parâmetros e métodos avaliativos; elaborar aulas criativas; e lidar com temáticas variadas, da homossexualidade às questões religiosas. Embora tais incumbências sejam necessárias, as autoras reforçam que os professores não foram formados nessa escola e não possuem formação que dê conta da complexidade enfrentada cotidianamente nas salas de aula. Em suma, esclarecem-se algumas consequências dos novos rumos tomados hoje pela educação escolar:

- 1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia. (Costa, 2009, p. 95).

Léda (2006) acrescenta que os professores adoecem com frequência e secundarizam a vida familiar, social e política, assim como fazem com a luta

coletiva por melhores condições de trabalho. Ademais, a formação continuada, sem apoio financeiro e sem redução do tempo de trabalho, alia-se às exigências do mercado, mediante “[...] crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional, abertura estrondosa de vagas no ensino privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos” (Léda, 2006, p. 7).

Por conseguinte, é comum professores enfatizarem que aprendem com a prática, entretanto sem reflexão crítica ou baseados em uma reflexão rasa, em um processo de secundarização do trabalho humano também como atividade intelectual. Ciavata e Ramos (2012) admitem que os saberes produzidos no contexto da prática são válidos, pois orientadores dos seres humanos no mundo. Todavia, a visão da totalidade é comprometida se o trabalho se desatrela da formação para a reflexão crítica. Frigotto (2012) discute, então, a *crise de aprofundamento teórico*, fundada no desconhecimento ou na superficialidade da compreensão da teoria valor-trabalho no processo histórico de aprofundamento do capitalismo. E é aqui que se chega ao patamar do trabalho estranhado/alienado. Se as relações de mercado, se a realidade socioeconômica, imiscui diretamente nessa nova escola degradante/degradada, o metabolismo social do trabalho do professor é ditado pelas relações estabelecidas no modo de produção material e não material da vida.

Bakhtin (2013) também critica essa reificação do ser humano, questiona a redução do homem à coisa na sociedade mediada pelo Capital, entretanto mostra que, embora reduzidos a objetos, são geradas vozes e (auto)consciências resistentes a essa coisificação. Na análise acerca da obra dostoiévskiana, Bakhtin (2013) imprime ao romance polifônico<sup>1</sup>, a possibilidade da multiplicidade de vozes como prova do rompimento com o equilíbrio ideológico instaurado no modo de produção capitalista. Portanto, segundo Miotello (2012), Bakhtin e o Círculo aprofundaram questões de Marx e Engels, principalmente a *ideologia*, não como subjetiva/interiorizada ou como idealista/psicologizada, mas sim construída no movimento dialético de instabilidade e estabilidade, entre uma *ideologia oficial* (IO) e uma *ideologia do cotidiano* (IC), em íntima relação: a

1 O romance tradicional, monofônico, nega a isonomia entre as consciências, visto que as personagens são tomadas como objeto do discurso do autor, como coisas e não como sujeitos. O romance polifônico, de base dialógica, constrói as personagens no decorrer da obra, como num processo evolutivo, e dá-lhes autonomia para a construção de seus próprios discursos.

primeira, por um lado, como a dominante, visto que procura implantar uma única concepção de produção da vida; a segunda, por outro, como a que se desenvolve nas interações sociais do dia a dia.

O fenômeno ideológico se materializa na linguagem e é mais facilmente reconhecido por meio do olhar atento sobre a palavra em sua dupla materialidade: como signo físico-material e como signo sócio-histórico, pois os sistemas de signos, além dessa dupla materialidade, são produzidos como signos ideológicos que refletem e refratam a realidade. Para Bakhtin (2010a, p. 42), “[...] a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, [...] que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados”. Logo, o produto ideológico, um signo, tem um significado e remete a algo que lhe é exterior, mas é, consoante Bakhtin (2010a, 2010b), um fragmento material dessa realidade, tendo em vista que sua realidade é objetiva e passível de um estudo metodológico unitário e objetivo.

Bakhtin (2010b), mostrando como a estrutura e a superestrutura se intercambiam na Literatura, quando do estudo da obra de Rabelais, explica que até o riso tem valor de concepção de mundo e exprime uma verdade sobre a vida. Numa relação cujos intermediários são os signos, é a interligação constante entre infraestrutura e superestrutura que gera as ideologias que tanto reproduzem e mantêm a ordem social, quanto discutem e subvertem as relações dadas nesse contexto. Assim, para Bakhtin (2010a), são indispensáveis três aspectos metodológicos: o primeiro é não separar a ideologia da realidade material do signo; o segundo é não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social; e o terceiro é também não repartir as formas de comunicação e a base material, isto é, não separá-las da infraestrutura.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Vocês se contentarão com o céu luminoso?

Não mais sairão da água morna?

Ficarão retidos na floresta?

Estarão sendo iludidos? Sendo consolados?

O mundo espera por suas exigências.  
Precisa de seu descontentamento, suas sugestões.  
O mundo olha para vocês com um resto de esperança.  
É tempo de não mais se contentarem.  
Com essas gotas no oceano. (Brecht, 2000, p. 79).

No fragmento do poema *Balada da gota d'água no oceano*, de Brecht (2000), faz-se menção ao cenário da precarização do trabalho docente nas escolas públicas, com destaque para as escolas municipais de Niterói-RJ. Em tal tópico, aprofundado na tese da qual se recortou este artigo, momento em que se remeteu ao materialismo histórico e dialético a fim de se compreender o sucateamento das escolas públicas, afirma-se ser o trabalho do educador, mesmo depreciado, elemento fundamental (não o único) para a construção de uma sociedade alternativa a esta. Logo, para estudar o contexto de atuação dos professores, analisam-se suas visões de mundo, permeadas por IOs e ICs, acerca das condições materiais de realização e acerca do reconhecimento do trabalho pelo professor. Suas falas refletem/refratam a realidade material e, como um elo na cadeia discursiva, são um *continuum* de dizeres, um excerto de vozes dos trabalhadores da educação.

Assim, a escolha da população estudada não se baseou em critérios quantitativos, uma vez que a análise dos resultados se baseou em critérios qualitativos. Em 2013, das 46 escolas de Ensino Fundamental da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói-RJ, apenas 12 ofereciam o 3º e 4º ciclos (6º ao 9º ano), universo do qual foram selecionadas três (25% do total): Escola A, Escola B e Escola C. A coleta de dados se limitou a três processos/fases, na combinação de angulações diferentes, tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais (Brandão, 2002): aplicação de *questionário semiestruturado* com questões pontuais sobre dados pessoais e profissionais dos professores; realização de *grupo focal* com base em um roteiro de questões/tópicos elaborados de acordo com a problemática apresentada (ao todo, três encontros, um em cada escola); realização de *entrevistas individuais semiestruturadas* baseadas nas informações das duas primeiras fases.

Como recorte, das cinco questões discutidas no grupo focal, analisa-se a seguinte: *Para vocês, quais são os principais obstáculos para a realização do*

*trabalho do professor de LP na escola?* Decorrente de cada questão do grupo focal, foram elaboradas vinte questões para a entrevista individual. O bloco de questões selecionado para análise neste artigo é o seguinte: *Quantas vezes você vem a esta escola? Quanto tempo você trabalha por semana? (10 a 20 horas / 21 a 30 horas / 31 a 40 horas / 41 a 50 horas / 51 a 60 horas / 61 ou mais). Diga-me quais são as três coisas de que você mais gosta no trabalho que realiza na escola pública e justifique. Diga-me quais são as três coisas de que menos gosta no trabalho que realiza na escola pública e justifique. Você se sente reconhecido/valorizado como professor da escola pública? Fale um pouco sobre isso. Você se sente reconhecido/valorizado como professor de LP? Fale um pouco sobre isso.* Atribuíram-se nomes fictícios aos professores, pois lhes foi assegurado o anonimato: os nomes dos professores da Escola A são iniciados pela letra A; os da Escola B pela letra B; e os da Escola C pela letra C. Por fim, no Quadro 1, visualiza-se o quantitativo de professores colaboradores.

**Quadro 1:** Quantitativo de professores participantes de cada etapa da pesquisa

Escolas	Total de Professores	Respondentes (Questionário)	Participantes (Grupo Focal)	Participantes (Entrevista)
Escola A	8	7	5	5
Escola B	3	3	2	2
Escola C	6	5	4	4

A utilização do grupo focal e da entrevista combinados se justifica pela riqueza de informações que, na enunciação, ambos podem fornecer para a investigação das versões da realidade dos professores como *linguagens sociais*, como *universo de signos*. Por isso, com base na análise aferida sobre as falas dos professores nos grupos, no coletivo, foi produzido um roteiro mais detalhado para a entrevista individual, dispositivos enunciativos bastante flexíveis e polifônicos, possibilitando inferências ou mesmo modificação dos tópicos, muitas vezes pelo próprio entrevistado. Não se trata da revelação do dito ou da tradução da verdade única, mas sim da busca de visões de mundo, assumindo-se a enunciação como processual, como um movimento repleto de sentidos, para, aí sim, promover sua ressignificação.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS: OS GRUPOS FOCAIS

Como não é possível separar o verbal e o extraverbal como componentes do enunciado, inicia-se esta análise indicando o desconforto dos professores quando

questionados acerca dos limites encontrados nas escolas em que trabalham. Entre risos desconcertados e expressões de desestímulo, surgiu o problema do excesso de tarefas a realizar pelo professor e o pouco tempo para dedicar-se a elas, diante da vida atribulada em duas ou três escolas, dividida com a família.

**Amanda:** *Porque eu trabalho em várias escolas, não tenho empregada, entendeu? Isso tudo, no meu caso. [...]*

**Ana:** *Eu acho que um problema sério que a gente enfrenta hoje em dia é a falta de vontade deles também [a professora Ana se refere aos alunos]. Isso aí dá um DESÂNIMO no professor. Quando você chega na porta e ele diz "Você VEIO?". Então, você já é recebida, não é, não é assim de uma maneira geral, mas tem alguns lugares que você chega "Mas, professor, você VEIO?". Então, você já recebe um balde de água fria quando você tá entrando na turma. E despertar o desejo no outro.*

A professora Ana parece deixar claro o sentimento de não reconhecimento dos professores por parte dos alunos. A metáfora "um balde de água fria" (não obstante a mesma expressão possa se referir a uma infinidade de enunciados) tem, de fato, esse sentido. Em suma, entre resmungos e cochichos, pôde-se perceber que o grupo de professores concordava com o que estava sendo dito pelos colegas. Outra questão sinalizada nos grupos focais foi a dificuldade de se trabalhar com turmas de 30 a 35 alunos em salas de aula muitas vezes inadequadas para tanto. Em meio a isso, toca-se, recorrentemente, na dificuldade de se trabalhar com alunos que não possuem requisitos mínimos para a série em que se encontram. Mais uma vez, além do número de alunos, a indisciplina ou o desinteresse, como fora sinalizado pela professora Ana, é outro ponto que torna a aparecer, ecoando como uma IC nas linguagens sociais dos três grupos focais.

**Bruna:** *Outra coisa que atrapalha no seu trabalho, inclusive nesse trabalho de correção, são as coisas que acontecem quando tem uma turma cheia de aluno, indisciplinada. Como é que você vai dar conta? Aqui a gente ainda tem uma questão do número de alunos menor, mas a comunidade é complicada, é como se tivesse 100 dentro da sala de aula. Um é capaz, um elemento, digamos assim na brincadeira [a professora ri], não é nada. Uma figurinha dessa é capaz de desvirtuar todo o trabalho que você tá ali na frente quase concluindo. Porque o outro chega ali, grita, como se isso aqui não fosse uma sala de aula, né.*

**Bárbara:** *É todo lugar tudo, menos uma sala de aula.*

Novamente, o desinteresse do aluno é um ponto em destaque nas vozes dos professores, ora no sentido da apatia, ora no sentido da indisciplina. Ao entrar nesses pontos, as vozes parecem mais carregadas, em tom de desabafo. A ideia bakhtiniana de enunciado, um elo na cadeia de comunicação discursiva, desembrulha-se, pois que os professores das três escolas produzem um discurso bastante coeso, entre "É isso mesmo", "Uhum", "Com certeza" ou "É verdade".

Além disso, Célia deixa claro que a escola em que atua não proporciona uma formação para a vida. Cristina, cuja fala precede à de Célia, visualiza que os obstáculos enfrentados abarcam não só o ensino de LP, mas todo o sistema de educação pública.

**Cristina:** *Eu acho que os obstáculos maiores eles são gerais. Não envolvem especificamente Língua Portuguesa, né. A questão da falta de hábito do estudo do aluno, né, a gente passa uma atividade pra casa e eles não fazem a tarefa de casa, muito mal as tarefas de aula. Tem que, né, tá sempre cobrando, sempre em cima. [...]. Você tem uma turma com 30 alunos e, no dia seguinte, você vai corrigir uma tarefa de casa e digamos que sete fizeram. [...]*

**Célia:** *Eu vou pegar carona em você e vou dizer algumas outras coisas que atualmente. [...]. Mas, hoje, o que passou pra frente, assim, no sentido assim de ser pior de tudo, que tem a ver com as condições em que a gente trabalha e com a situação socioeconômica, cultural e uma série de outros fatores que estão fora da escola, é a TOTAL apatia, o desinteresse em relação àquilo que não diz respeito imediatamente à vivência deles naquele momento. Assim, é um imediatismo fora do comum. É como se eles vivessem numa bolha, que é a comunidade, é o bairro, e aí eles não tivessem nenhuma perspectiva em relação ao que tá fora daquela bolha, sabe. Isso me dói profundamente porque eu via isso quando eu comecei a trabalhar e eu continuo a ver isso aumentar a cada dia que passa. [...]. Isso aí acaba levando o menino a não ter nenhuma ideia de que ele pode sair daqui e ir pra outro lugar, que ele pode sair daqui pro Ensino Médio numa escola, como o Pedro II. Ele pode fazer uma prova, e aí ele pode sair daquela prova, e depois fazer um Ensino Médio bom, e aí fazer o vestibular. Essa ideia de progresso, nesse sentido, né, do progresso de eu estar num espaço limitado e ampliar meus horizontes, sejam eles quais forem, seja esse espaço que espaço for, parece que não existe. Pra não dizer que não existe, tem sempre um ou dois dentro de uma turma com 30 que têm uma perspectiva, que faz pergunta, pergunta sobre a vida mesmo, que chega em sala de aula e "Professora, eu vi ontem alguma coisa assim no jornal". E aí fala alguma coisa, faz um comentário e tal, mas, de uma forma geral é, assim, eles não têm perspectiva.*

**Cristina:** *É uma apatia muito grande.*

**Célia:** *Eles são completamente apáticos. Eles não parecem jovens. É como se eles não tivessem vontade de nada. [...]*

"Isso me dói" é uma expressão usada repetidamente pela professora Célia, o que recai sobre a discussão do não reconhecimento do/no trabalho pelo docente. Um trabalho estranhado fica mais evidente quando a professora reclama que o aluno não pensa nem em sair daquela escola, como na fala anterior, e procurar outra melhor (para ela, o Colégio Pedro II<sup>2</sup>), depreciando, em termos, o ensino oferecido na escola em que trabalha.

Os professores reclamam exaustivamente sobre a questão do ciclo<sup>3</sup>. Inclusive, fez-se menção à aprovação automática nos três grupos focais sempre com demonstração de saudade do tempo em que se podia reprovar. Nesse sentido,

2 O Colégio Pedro II é uma tradicional instituição federal de ensino situado no Estado do Rio de Janeiro e composto atualmente por catorze *campi*. O colégio oferece principalmente a educação básica e é bastante conhecido pela qualidade do ensino.

3 Nas escolas municipais de Niterói, vigora o sistema de ciclos: 3º ciclo (6º e 7º ano) e 4º ciclo (8º e 9º). A reprovação só pode ocorrer ao final de cada ciclo, ou seja, no 7º e no 9º ano.

torna-se a dizer que as reformas aferidas em direção a uma suposta superação da crise educacional têm se limitado à racionalidade instrumental muito avessa à reflexão crítica.

**Bruna:** *Parte do princípio que você tem uma proposta que não corresponde efetivamente com o que você tem efetivamente no seu dia a dia, né?! Então, isso é um impedimento, é um grande impedimento. Você ter, saber o que você precisa enquanto profissional, formador, né, que meios você precisa ter pra trabalhar com esse aluno, e saber que esse aluno tá MUITO aquém, que não passou pelas etapas que ele devia passar, que ele não está pronto entre aspas [a professora faz o sinal das aspas com as mãos] pra receber os conceitos, pra construir os conceitos. [...]. É, essa questão de ciclo é a grande responsável por isso.*

**Bárbara:** *É, essa questão do ciclo atrapalhou DEMAIS.*

Parece existir o simulacro da formação. Além disso, não existe um professor herói para superar todo o *deficit* educacional. Aliás, a complexidade encontrada hoje nessas escolas é, sem dúvida, consequência também da “inclusão excludente” (Saviani, 2008, p. 450) tanto do professor quanto do aluno. Trata-se de estratégias de uma inclusão aparente na educação escolar, as quais não correspondem aos padrões de qualidade necessários para a formação do aluno e para o trabalho do professor. O aluno, por exemplo, é “incluído” precariamente na escola, sob o argumento da democratização desse espaço. Ademais, como já mencionado por Bruna e Bárbara, os alunos não possuem, portanto, pré-requisitos para a série para a qual são encaminhados. Como disse Bruna, em tom embargado algumas vezes, “Eles estão chegando semianalfabetos” ou em “Eu já tive alunos em anos anteriores que eles mal sabiam assinar o nome”. Mais adiante, as professoras prosseguem o relato explicando que os alunos acabam não produzindo os textos escritos propostos em virtude dos pré-requisitos que não possuem. Tal fato vai ao encontro do que fora apontado mais acima por Célia e Cristina: os obstáculos encontrados são gerais.

**Bruna:** *Tem sempre um que não gosta, claro, tem sempre aquele que vai. Tem o aluno que vai enrolar, enrolar, enrolar o máximo que ele puder pra ele não te entregar aquele papel, mas, assim, a maioria. [...]*

**Bárbara:** *E quando entregam o texto, são três linhas, quatro linhas.*

A professora Bárbara conta, logo em seguida, ter produzido uma peça de teatro com os alunos e ter conseguido envolvê-los com todo o trabalho, desde a escrita até a produção do cenário. Todavia, não houve espaço na escola para a apresentação e não houve tempo nem vontade da direção, o que frustrou

os alunos e a própria professora. Dessa forma, o drama vivido pelo professor encontra assento neste debate: com seus modestos salários, os professores ainda têm de lidar com escolas diferentes e com comunidades diferentes.

**Bruna:** *Ah, sim, a comunidade é muito complicada, a comunidade local, que é uma questão muito forte aqui, né, que é o ambiente em que eles vivem, as situações de risco que eles têm, os envolvimento, assim, familiares muito complicados. É uma questão que você tem que ter muito jogo de cintura, muito tato pra você não ser permissivo e ao mesmo tempo fazer com que esse aluno não desista porque está sentindo uma pressão maior. [...] eles não sabem que estão vindo pra cá pra estudar, eles não têm isso resolvido [...].*

Questões estruturais também são tocadas, como a falta de funcionários e o tamanho das salas de aula. As bibliotecas (ou as chamadas Salas de Leitura) mal funcionam. Na Escola A, a sala de leitura está sem funcionário, já que a professora responsável está de licença há mais de um ano e a FME, como informado pelos professores, não encaminha novos funcionários para lá. Na Escola B, a Sala de Leitura funciona em uma sala de aula improvisada, enquanto outra sala de aula foi dividida por uma folha de *Eucatex* para que funcionasse ali uma sala de recursos (espaço destinado ao trabalho com alunos que apresentam algum tipo de necessidade específica). Além disso, Bruna relata que sempre sai dessa sala de aula com hematomas nas pernas, pois, para que se locomova, precisa passar entre carteiras amontoadas. Dentre as dificuldades encontradas, as professoras da Escola C acrescentam o trabalho precário e improvisado feito com os alunos deficientes, por exemplo. A esfera extraverbal, os suspiros e as expressões de desagrado, e as enunciações de lamúria – “Ai, meu Deus” – são a prova cabal dessa assertiva.

**Catarina:** *E a gente ainda tem mais uma questão que é em relação aos alunos surdos, porque a gente tem alunos surdos.*

**Célia:** *Ai, meu Deus. Ai, meu Deus [a professora lamenta].*

*[todas as outras professoras também resmungam] [...]*

**Catarina:** *A gente tem um intérprete, mas, assim, a intérprete só traduz do Português pra libras. Mas, assim, o ensino do Português é por nossa conta, ela não ensina Português pra eles. Ela só faz a tradução. E a gente é que tem que ensinar. E é difícil. A produção textual então.*

**Célia:** *Eu sinceramente eu entrego para Deus.*

Os professores não se sentem reconhecidos na escola e fora dela, tendendo a não haver autorreconhecimento. Diante de todos esses fatores, os professores reclamam que tudo vem de cima, inclusive computadores portáteis, como se

isso fosse resolver toda a problemática enfrentada, e o professor é relegado à função de mero tarefeiro, aplicador de atividades já formuladas. Bruna, por exemplo, deixa evidente esse desconforto quando enfatiza a necessidade da participação dos professores atuantes nas salas de aula na formulação do que chama de “modelos”.

**Bruna:** *Aí, quer dizer, olha só, o meio de tornar o ensino mais atrativo, tá, esses laptops devem estar tudo por aí, guardado, quebrado. Nós não utilizamos, não tivemos tecnologia pra utilização disso, não tivemos formação, e nem mesmo que pudesse usar wi-fi, não sei quê. “Tô te apresentando isso, ó, é isso, isso e isso, tchau, tá bom, até a próxima”. É isso. É o que eu tô falando, enquanto não tiver a participação efetiva do profissional que tá ATUANDO na SALA DE AULA, enquanto as coisas vierem, os modelos vierem todos bonitinhos e prontos e jogados pra cá, não vai dar resultado.*

**Bárbara:** *É aquilo que eu te falei. O professor não é visto. O professor de Português menos ainda. Desde a alfabetização, nós somos invisíveis. Motorista de ônibus faz greve, não sei quem faz greve, todo o mundo que vê o professor faz greve [a professora fala baixo a última frase], e o professor de Português e a professora alfabetizadora menos ainda. [silêncio].*

A desfiguração e a depreciação do ensino e do professor estão latentes na linguagem social desses sujeitos. É possível enxergar tais constatações jogando-se o olhar sobre as condições imediatas e mediatas de trabalho que, relatadas pelas vozes em diálogo na interação, refletem a agudização das relações sociais do modelo de sociedade atual.

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS: AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Dos onze professores entrevistados, sete vão à escola de 4 a 5 vezes por semana e, dessa forma, têm um contato mais frequente com a instituição, inobstante reforcem a correria diária em razão da sobrecarga de trabalho, restando-lhes pouco tempo para a vida social. Aurora, por exemplo, muito tranquila durante toda a entrevista, ao resumir o tempo destinado ao trabalho em duas escolas – uma pública e outra particular –, finaliza sua resposta com o enunciado “E ainda querem que eu faça milagre”, cuja entonação, seguida de risos, e cuja escolha lexical, o “fazer milagre”, manifestam o desagrado da professora em relação à sobrecarga cotidiana.

Cinco professores trabalham menos de 40 horas semanais e seis trabalham acima de 41 horas semanais, dentre os quais três afirmam trabalhar mais de 61 horas. Com base em tais constatações – e levando em consideração que os sentidos atribuídos a um enunciado não devem ser buscados no interior do

indivíduo, mas nas relações exteriores nas quais ele está envolvido –, Catarina diz que o tempo demandado pelo trabalho extrapola as opções disponibilizadas pela pesquisadora e recupera, assim, as vozes dos outros professores.

**Catarina:** *Eu teria que vir quatro dias, mas aí como eu faço dupla ou meia dupla, todo ano tem sempre essa possibilidade, eu acabo tendo que vir os cinco dias. [...]*

**P:** *Então, assim, se você for resumir em quantas horas mais ou menos você trabalha, olha aqui [mostra as possibilidades no papel], de 10 a 20, de 21 a 30, onde você se encaixaria?*

**Catarina:** *Contando o particular?*

**P:** *Contando tudo. Eu quero a saber qual é a sua carga de trabalho.*

**Catarina:** *[silêncio] Acho que de 41 a 50 horas.*

**P:** *Tá, agora se for contar o trabalho em casa?*

**Catarina:** *[risos] Ah, não, aí você nem colocou aqui nas opções. Não tá nem aí nas opções, porque aí é muita coisa.*

Nesse quadro, oito professores têm outros empregos e, em um mesmo dia, muitas vezes, precisam se deslocar de uma escola à outra, pontos claramente expostos pelos grupos focais. De resto, desse grupo, quatro professores possuem até três empregos diferentes. Aline revela que, além de se desdobrar entre uma escola e outra, o problema da adequação dos horários é sempre uma preocupação. Nesse caso, a linguagem, ontologicamente social, e o discurso, do mesmo modo bivocal, promovem a compreensão de que a problemática da conciliação dos horários é coletiva e, ao mesmo tempo, dependente de necessidades individuais, como mais uma consequência do trabalho exacerbado em diferentes instituições para a manutenção da vida. Há ainda uma peculiaridade na entrevista com essa professora. Finalizada a gravação, Aline explicou que, além de suas duas matrículas – uma em Niterói e outra no Rio de Janeiro –, tem mais uma matrícula na rede estadual, embora saiba que isso é ilegal. Isto sem contar as aulas particulares e as traduções com as quais a professora se envolve, visto que é licenciada em Português e Francês. Nessa ocasião, para lembrar Bueno (2010), evidencia-se a “humilhação cotidiana” por que passam os professores, espremendo-se entre horários e escolas diversas para dar conta da vida.

Célia, ainda que pareça não se incomodar com o volume semanal de trabalho, numa fala despreocupada, fluida e entusiasmada, verbal e extraverbalmente, comenta que trabalha 61 horas ou mais, dentre as aulas duplicadas na escola do

município de Niterói/RJ, nas faculdades particulares e no Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Mais uma vez, pois que isto é bastante recorrente nas entrevistas, a professora relata que tem uma dupla regência, o que decorre da carência de professores efetivos nas escolas, mais um fator de precarização do trabalho.

Aurora, ao escolher o superlativo “difícilíssimo” e, entre risos, dizê-lo com certa potência, antecipa a dificuldade de enumerar prazeres, satisfações ou simpatias no trabalho que realiza na escola pública. Arremata com um verbo no pretérito imperfeito: “O dar aula há 12 anos atrás, pra mim, *era* prazeroso” (Aurora, grifo nosso). Em um universo de signos dúbios, alguns professores sentiram dificuldade em dizer do que gostavam no trabalho ou, demonstrando certo acanhamento, abaixaram o tom de voz. Como uma corrente discursiva de vozes que se encontram, sete professores (a maioria, portanto) apontam o convívio com os colegas de trabalho como algo prazeroso. Nesse mesmo sentido, localiza-se a fala de Bárbara, que entende o relacionamento entre professores e funcionários como algo que possibilita conforto: “você não se sente tão disperso”. Talvez seja possível compreender esse aspecto pelo viés do compartilhamento de um mesmo corpo de práticas sociais, construído por um coletivo ligado pelos mesmos desafios diários, ligado pelo diálogo intrínseco às relações entre sujeitos que (sobre)vivem do mesmo trabalho.

Seis professores indicam o trabalho realizado com os alunos, a relação de proximidade com eles, em meio a muitos *poréns* – “quando a turma é uma turma normal, uma turma boa” (Amanda) –, além de cinco professores enfatizarem o trabalho com alunos carentes, não obstante reconheçam ser um trabalho muito difícil, mas que ganha valor, afinal qualquer trabalho dispense tanto de força física quanto de força de trabalho do ser humano, com uma finalidade, como um trabalho concreto útil, para lembrar o debate marxiano. Bruna, adiante, consegue condensar essa perspectiva.

**Bruna:** *Bom, primeira coisa que eu mais gosto é o contato que eu tenho com essa realidade e sentir que eu posso ser um veículo de mudança dela, é a primeira coisa que eu enxergo. Quer dizer, apesar de todas as dificuldades que a gente enfrenta, que sabe que é difícil, eu consigo me realizar nessa parte de tá pegando esses alunos que tá vindo de uma realidade muito difícil, de ter, de ser uma ponte para determinadas mudanças e transformações. Esse é o primeiro ponto. [...].*

Em “Apesar de todas as *dificuldades* que a gente enfrenta” (Bruna, grifo nosso) e “mesmo que seja tremendamente *frustrante* a maior parte do tempo”

(Célia, grifo nosso), as palavras em destaque, povoadas de vozes e de sentidos, compreendem parte dos obstáculos relatados pelos professores entrevistados como uma esfera do panorama de precarização do trabalho docente, como reflexo da crise de um modelo de sociedade. Célia, na sequência, prossegue esse debate e atribui valor ao trabalho realizado com as crianças carentes pelo professor, como forma de se enxergar nele, conferindo-lhe uma finalidade concreta e, por isso mesmo, um valor.

**Célia:** [...] eu estou trabalhando pra pessoas que têm na escola pública a única possibilidade de mudar de vida, sabe, mudar de vida mesmo, porque nós lidamos, nesta escola inclusive, nós lidamos com um público, não são todos os alunos, mas a maior parte do nosso público é um público de comunidade carente e, no nosso caso, de comunidades violentas. Então, é, é, é muito doloroso a gente perceber que a maioria dos nossos alunos tem um nível de carência emocional enorme que talvez os impeça de desenvolver a inteligência, de construir conhecimento institucionalizado que é cobrado no mundo aí fora e, portanto, a maioria vai ter dificuldade de ter uma vida organizada no futuro. Então, o trabalho que eu faço como professora, mesmo que seja um trabalho difícil, um trabalho que em diversos momentos é impedido pelo sistema de funcionar como eu acho que deveria, mesmo que seja tremendamente frustrante a maior parte do tempo, ainda assim eu ainda acho que é um trabalho muito necessário. [...].

Em “A possibilidade de fazer um trabalho, de tentar fazer um trabalho de qualidade para um público que já é tão defasado” (Catarina, grifo nosso), a professora também aponta a relação com os alunos da escola pública como algo que atribui importância ao trabalho que realiza. Entretanto, deixa transparecer que nem sempre se alcançam os propósitos almejados, como não é difícil contatar após a leitura de todas as versões da realidade desenhadas nas onze entrevistas. Ademais, Catarina, no fragmento a seguir, com um sorriso, antecipa um dos pontos mais constantes nas onze enunciações: uma certa liberdade possibilitada ao professor para a realização do trabalho dentro das salas de aula.

**Catarina:** A liberdade do meu planejamento, por mais que a gente tenha que seguir, né, aquelas orientações da FME, a gente tem muita liberdade pra seguir de diferentes maneiras.

O que os professores chamam de autonomia em sala de aula é posto em evidência por cinco professores. Aline e Bárbara, por exemplo, mostram que as vantagens são, por um lado, não haver cobranças – “O fato de não ter gente o tempo todo enchendo o saco” (Aline) – e, por outro, poder realizar um trabalho independente, muitas vezes improvisado – “quando precisa, você planeja alguma coisa, você tem alguma coisa pronta na hora” (Bárbara). A consequência disso é a individualização e a desarticulação completa de um possível trabalho em equipe, acarretando, ademais, a descontinuidade programática de uma série à

outra, problemática contraditoriamente apontada como um fator complicador por esses mesmos professores. Um trabalho realizado de modo aleatório facilita o professor que não tem tempo hábil para planejar individual e coletivamente, que não tem fôlego (por muitas razões) para abraçar uma escola cujas demandas extrapolam o ensino de uma disciplina específica, como a LP. Nesse sentido, em “Isso é uma coisa que eu gosto muito, muito, muito”, Célia, em eco, mediante escolha do advérbio de intensidade “muito”, salienta sua orientação apreciativa.

**Célia:** *A liberdade pra eu desenvolver o trabalho que eu acho que vai funcionar. Isso é uma coisa que eu gosto muito, muito, muito, desde sempre, porque eu já trabalhei em escola particular boa muitos anos, e a minha escola era uma escola que dava liberdade e, ainda assim, tinha um nível de limitação que me incomodava. Então, essa liberdade pra mim é fundamental. [...].*

Como antecipam as professoras Célia (acima) e Aline – “Ah... a estabilidade do emprego, né, a estabilidade” –, outros elementos que apareceram nas enunciações, embora com menos frequência, foram: a estabilidade, o próprio “dar aula”/lecionar e o apoio da direção e/ou da equipe pedagógica ao trabalho realizado pelo professor. Todavia, quando se diz “apoio”, percebe-se que há uma referência a uma equipe que não “cobra” (como dizem), que não se envolve minimamente, tendo em vista a “autonomia” do professor em sala de aula.

Nove professores, mesmo aqueles que, de modo contraditório, disseram gostar do trabalho com os alunos, indicaram o que chamam de indisciplina ou de falta de respeito dos alunos como um dos fatores mais preocupantes, questão muitas vezes acompanhada da afirmativa do não comprometimento da família com a educação dos filhos.

**Aline:** [...] É... os alunos, né, que apesar de eu me sentir mais importante na vida deles, de fazer mais diferença, os alunos, a dificuldade de lidar com os alunos, vou dizer isso mesmo, a falta de educação em geral, a falta de participação da família. É claro que isso também acontece de alguma forma nas escolas particulares, né, mas fica muito mais gritante, muito mais evidente, na escola pública, que... [silêncio] [séria]

Augusto explica que, apesar de existirem, as normas não são cumpridas. Quando o aluno recebe uma advertência, por exemplo, os pais não assinam o documento e o aluno volta à escola como se nada tivesse acontecido. Por isso, esse professor se utiliza da palavra “camaradagem” para explicar a forma como lida com os alunos, o que implica não ter de tomar uma atitude que não surtirá resultados, o que Augusto chama de “imbecilidade”. Essas escolhas lexicais conversam com as enunciações dos outros professores em diferentes

tonalidades dialógicas: “Mesmo que a gente tente e tal, não vai ter, porque isso vem de cultura familiar. Então, isso pra mim é a PIOR parte” (Célia). Augusto enuncia, ainda, que a família não se preocupa com os filhos e, dessa forma, mesmo que fosse comunicada acerca do comportamento deles, ainda assim não haveria efeito algum.

**Augusto:** Então, eu vou mandar aquelas papeletas, aquelas advertências, mas não vai acontecer nada. Isso daí vira só uma advertência mesmo. Assim, “Ah, seu filho está fazendo...”, e os pais não tão nem aí.

Às avessas, para os professores, nem pais nem filhos reconhecem a escola como um ambiente de educação formal: “a escola pública ela cumpre um papel quase alienígena na comunidade” (Célia). Numa orientação apreciativa semelhante, está a fala de Aurora, que expõe o prejuízo causado ao desenvolvimento das aulas – “eu tenho a impressão que eu tô vindo aqui pra passar hora” (Aurora) – e a fala de Ana, que se reporta ao descompromisso da família e às novas funções “assumidas” pelo professor diante de uma “clientela” difícil (termo por ela utilizado) – “Você é sozinha na sala de aula, tendo que ser mãe, ser psicóloga, ser professora, você, você é tudo na sala de aula” (Ana).

Muitos professores pontuaram o salário incompatível como um dos aspectos principais de desvalorização do professor. Era evidente que este seria um dos aspectos mais indicados pelos professores não apenas como algo de que não gostam. Trata-se de um dos fatores de precarização do trabalho docente, subsumindo seu valor real, concreto, ao valor-de-troca, já que o trabalho realizado pelo professor da escola pública é o trabalho realizado com a população mais pobre, mantendo o giro da grande roda do Capital, porquanto a educação escolar, para além de ter se tornado mercadoria, forma de modo precário a força de trabalho. No padrão de sociedade vigente, todas as relações se materializam como relações entre mercadorias possuidoras de um valor de mercado, são precificadas. Assim, as relações humanas se coisificam, segundo o pensamento marxiano. Trein e Rodrigues (2011, p. 125) resumem: “Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas e o próprio conhecimento científico sofrem um empuxo à mercantilização, ou seja, à subsunção de seu valor-de-uso ao valor-de-troca”.

Ademais, seis professores apontaram a relação com a FME como um dos pontos de que não gostam. Nesse caso, alguns deles comentaram que, na última greve, realizada no segundo semestre de 2013, uma das reivindicações

era a de mais tempo para o planejamento, ou seja, para o cumprimento do 1/3 fora da sala de aula. Numa “jogada de mestre” ou, nas palavras de Augusto, numa “cachorrada”, o governo calculou esse valor em horas e aumentou, por consequência, o número de tempos dos professores em sala de aula. Esta é mais uma constatação de que as reformulações vêm constantemente como formas mais duras de precarização.

**Augusto:** [...] Sinceramente, é, foi uma cachorrada. Foi uma forma muito maquiavélica de tratar a negociação, porque eles firmaram que iam dar, e isso acalmou muita gente ano passado para não entrar na greve. E eles, é, anunciaram que dariam, sem usar, sem lançar mão de qualquer expediente, né, pra dar só simbolicamente essas horas, que seriam horas de fato que seriam dadas a mais, não, é, de planejamento.

Os fragmentos de Bárbara – “Aquilo que vem de cima pra baixo” e “desce pela garganta” – corroboram com a visão de Augusto acerca da relação FME-escolas – “essa relação é, ainda é muito vertical” e “é implantado goela abaixo”. Já que a palavra é neutra, mas o discurso não o é; a palavra varia, porém se reporta ao contexto; os professores percebem que o discurso da transparência e do diálogo funciona somente como discurso. No concreto, esse discurso se transforma em prática que subjuga, que desfavorece e que, portanto, desvaloriza o professor, proletarizado e condenado a se sujeitar a outros homens. Ademais, outros professores tocaram em questões de infraestrutura, como a escassez de livros didáticos, os ventiladores quebrados, a falta de carteiras e de merenda e o número elevado de alunos em sala de aula.

**Cristina:** [...] E falta muitas vezes material, né, porque a gente às vezes precisa de um livro didático e, por exemplo, no momento, eu tô com o 9º ano, são quatro turmas de 9º ano, não sei se vai ter livro pra toda a turma. E Língua Portuguesa trabalhar sem livro é complicado, né. Às vezes, você precisa de um, de um, de repente de um recurso audiovisual, que você não tem. A questão da sala de aula com a quantidade de alunos que às vezes excede o que de repente seria considerado apropriado pra você tá trabalhando com os alunos [...]. E nesse calor de 40 graus, às vezes você tá com ventilador quebrado, né, e eu acho que essas condições materiais às vezes atrapalham, a ausência delas, né, atrapalha um pouco o trabalho, prejudica a concentração deles, nem a gente consegue se concentrar muito, muito menos eles.

“Nem pela sociedade, nem pela instituição, pela Fundação, pelo governo, nem pelos alunos [...] é uma desvalorização geral” (Catarina). A afirmação de que não se sentem valorizados ou reconhecidos pela sociedade é acompanhada de um discurso de desvalorização de si mesmos, não no sentido de vitimização. Retomando Marx (2004, p. 80), “A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como

perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação”, como salienta Aurora, que diz não realizar seu trabalho, mas sim outro no qual não se reconhece, porque se figura uma função que não é a dela – “ela tá se tornando um depósito” – e porque a sociedade (e a família) não a entende como o trabalho de ensinar – “Aquilo ali eles não consideram um trabalho”.

**Aurora:** *[tom de lamento, expressão de tristeza] Acho que eles não dão mais importância. A maioria dos responsáveis simplesmente jogam o aluno em sala dentro da escola pública e na verdade ela tá se tornando um depósito. “Não há como controlar, entendeu”, “Toma aí”, “Agora fica aí com você nessas quatro horas”, “Vocês se virem com eles pra me dar um descanso em casa, entendeu”. Então, o trabalho do professor não é o ensino. Tem gente que acha que você não tá ali trabalhando, né. Quando você chama o responsável “Ah, mas eu tô trabalhando”, e eu também estou trabalhando.*

A questão do *status* aparece algumas vezes como referência a essa questão. Bárbara, fazendo uma comparação entre o *status* do professor e o do médico, diz que, diferente deste, aquele é “fim de fila”. A carga depreciativa da expressão reforça que, mesmo entendendo que “é a profissão que inicia tudo” para a sociedade, há uma superficialidade da compreensão valor-trabalho e, por isso, seu aviltamento. Em meio às ambiguidades, vê sim certa relevância em seu trabalho e declara o “desgaste” de sua profissão justamente em razão de sua força na formação dos jovens: “É que eles sabem que é a profissão que tem mais força e é a que se coloca em maior desgaste”

O enunciado de Catarina é um elo na corrente de diálogos estabelecidos com os demais professores, como Bárbara. Produto dessa interação, a palavra *desvalorização* é um fragmento material da realidade concreta, é um fenômeno ideológico de relação social, em termos bakhtinianos. A professora, quando diz que professores de escolas públicas e particulares sofrem a mesma desvalorização e retoma a argumentação a respeito do *status*, explica que a escola tem uma função social diluída, pois governo, pais e alunos não entendem que “a escola é um caminho pra eles [os alunos] chegarem em algum lugar na vida”. E o que é esse “chegar a algum lugar”?

**Catarina:** *Bom, é, o governo não valoriza, porque eles criam maneiras cada vez mais de, de, de, como é que se diz, de ACABAR com a gente, né, de tirar do pouco do que tem. Então, assim é a desvalorização do governo. Da sociedade, como a escola... Aí, eu acho que a particular também, eu não me restringiria só ao público não. O professor de um modo geral, independente de ser professor da rede pública ou particular, ele é desvalorizado. Se você diz que é professor, você não tem nenhum status na sociedade, como tem um médico, um advogado. Na verdade, a gente estuda tanto quanto, a gente estuda mais ainda. [...].*

Cinco professores relacionam a desvalorização à questão salarial, como fora antecipado por eles quando se perguntou acerca das três coisas de que não gostavam no trabalho na escola pública: “A gente ganha essa *merreca*” (Amanda, grifo nosso). Ana, por exemplo, balançando as pernas e com uma expressão de desânimo visível, esclarece que, pelo trabalho que realiza (pressupõe-se tanto sua sobrecarga quanto sua importância), mereceria (verbo utilizado pela própria professora) receber um salário melhor, como uma compensação à sua dedicação. Ana, que já é aposentada pelo INSS e trabalha há cerca de 30 anos como professora, desligado o gravador, comenta a quantidade de licenças dos professores, os quais, segundo ela e como ela, sentem-se cansados: “Os professores estão adoecendo”. O fragmento “Fica tudo na base do sacrifício” (Aline) confirma a fala de Cristina sobre, novamente, a questão salarial e a sobrecarga de trabalho. “Sacrifício”, um índice social de valor, porque se sacrificam todas as outras esferas da vida em prol de um trabalho que não remunera adequadamente o professor e que ocupa a maior parte de seu tempo.

**Cristina:** [...] Então, a questão salarial do professor é muito complicada e mostra que a gente não tem muito valor na sociedade. Apesar de algumas campanhas dizerem que a educação, né, tem que ser valorizada, a Rede Globo faz umas musiquinhas pro professor e coisas do gênero, a gente vê que, na prática, a valorização também passa por um aumento salarial também. Significa que se a gente tem um salário melhor, a gente pode trabalhar de repente em menos escolas, se dedicar mais a uma determinada escola, né, ter mais tranquilidade para preparar material, preparar avaliação, fazer algo de maior qualidade, porque tem mais tempo pra isso, né.

Dentre as falas, a de Augusto localiza a questão dentro dos limites do sistema, dizendo que há dois níveis de valorização: o salarial e o social. No primeiro caso, afirma que não existe a valorização salarial mesmo, sobretudo quando constata que há verbas suficientes destinadas à educação e que os professores têm uma formação que não condiz com os ínfimos salários recebidos. No segundo caso, diz que não há a valorização social, já que o professor “não é uma das figuras, né, mais atraentes”. Porém, nesse mesmo bojo, reflete que, como se vive numa sociedade capitalista, as pessoas são (des)valorizadas pelo quanto ganham: é o *ter* em detrimento do *ser*. Adiante, ao fazer uma comparação interessante entre um professor e um empresário, o professor reflete sobre a ideia de que “nós [professores] trazemos uma atmosfera de *fracasso social* pra quem esteja ao lado” (Augusto, grifo nosso). Nesse âmbito, a palavra *fracasso*, palavra povoada de sentidos pejorativos, caracteriza a *atmosfera* que os professores trazem consigo,

reforçando uma IO: para o sucesso pessoal em uma sociedade capitalista, não é necessário ser um intelectual, mas sim é necessário ter muito dinheiro, visto que as pessoas são mensuradas por seu poder aquisitivo, pelo quanto podem consumir.

**Augusto:** [...] *Inclusive se você for numa balada, você pode ser professor universitário. Você pode ser um professor UNIVERSITÁRIO. Quando a mulher... Eu tô botando um caso aqui... [risos] Quando a mulher houve que você é professor, não, universitária... Não interessa, cara. Você, você pode ser o cara mais inteligente da balada, você pode ser um cara até muito atraente, aquela noite ela pode até ficar com você, mas ela não vai buscar, não vai buscar, de modo algum, permanecer contigo num projeto pra... Não vai, não vai. [fala incisiva] Tudo bem, na balada ninguém quer isso, ótimo. Mas, assim, agora, vem cá: "Não, eu sou empresário". [...]. Não, o cara pode ter uma padaria, bicho, tá entendendo. [fala irônica] O cara pode ter uma padaria, mas ele já ganha mais que você, tá entendendo. [...].*

O pessimismo crítico de Augusto, extremamente necessário, em especial porque reconhece a alienação humana frente a um capitalismo que avassala as relações, esbarra no otimismo da professora Célia, que alega: "Nunca senti isso". Ela enxerga a desvalorização como um discurso político, o que também não deixa de ser, e que, mesmo que isto exista com efeito, ela não o sente. Entretanto, chega a dizer no grupo focal, quando não parecia tão satisfeita assim com o seu trabalho: "É, eu sofro muito. Eu tô tentando parar de sofrer".

Cinco professores (quase metade deles) não se sentem valorizados quanto ao ensino de LP especificamente. Chama atenção que uma das razões é uma certa cobrança, muitas vezes dos próprios colegas de trabalho, pelo desempenho dos alunos no que se refere ao uso da linguagem formal. Ana, demonstrando indignação, reclama justamente dos professores de outras disciplinas que atribuem as lacunas do ler e do escrever ao trabalho realizado pelo professor de LP. A professora, em termos, reconhece a natureza social da linguagem, ao afirmar que todos os professores, de todas as disciplinas, trabalham-na: a linguagem é produto da atividade humana criativa, social e coletiva. Porém, seis professores ponderam e apontam que se sentem valorizados porque desenvolvem uma função importante no ensino de LP: seja a aprovação de alunos em concursos públicos ou em vestibulares, seja muni-los de uma ferramenta útil no mercado de trabalho: "Pra concurso, tem que saber Português, né" (Amanda). Esta é uma visão pragmática da língua, aliada à ideia de uma preparação meramente instrumental para a vida, que parece representar uma IO que concilia mercado e educação e ecoa na IC para prosperar. Não é a ideia de que, como salientara Ana, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, mas sim de que todos precisam estudar LP para passar nas provas e para ter sucesso profissional.

Sobre as condições de trabalho dos professores que colaboraram com esta pesquisa, verificaram-se mais limites do que possibilidades para a realização de seu trabalho, ganhando destaque o panorama de sucateamento das escolas públicas e de precarização das condições de vida e de trabalho dos docentes. Há a intensificação desse contexto, decorrente do próprio acirramento das relações materiais e não materiais do mundo capitalista em que atuam os professores participantes deste estudo, cuja prática alimenta e é alimentada por IOs produzidas muito mais para a manutenção ampliada do Capital que para a transformação/superação dos modos de reificação e degradação humana atuais.

Nessa contextura, os professores comentaram a sobrecarga de trabalho, a correria entre uma escola e outra e, nesse ínterim, o pouco espaço para a família, como características com as quais acabam por conviver de modo naturalizado, como caracteres inerentes à profissão. Aprofundando essa questão, a maioria dos professores reforçou a correria diária em razão da sobrecarga de trabalho, sem tempo para a vida social e política, chegando aos reiterados pedidos de licença. Como muitos trabalham mais de 40 horas semanais, espremendo-se entre outros empregos, quando não é a dupla regência, a conciliação dos horários é mais um fator do estresse da vida no magistério. O tempo, portanto, é precificado, assim como o trabalho tem um valor-de-troca, subsumido seu valor-de-uso, e, proletarizados, os professores se arrefecem, expressando verbal e extraverbalmente angústia e, ao mesmo tempo, conformação.

Na bivocalidade dos discursos, em um mesmo universo de signos, os professores destacaram outras questões estruturais de precarização de seu trabalho, como a falta de funcionários, o tamanho impróprio das salas de aula, a escassez de livros didáticos, a não climatização das salas de aula e, dentre outros, o mal funcionamento das chamadas Salas de Leitura. Estes e outros fatores, que fragilizam a escola e agudizam o “drama atual do professor” (SAVIANI, 2008, p. 450), como a “inclusão excludente” de alunos surdos para um trabalho de improviso, fazem os professores refletir, nessa corrente dialógica, em muitos momentos, que os obstáculos enfrentados por eles extrapolam os problemas específicos do ensino de LP. Na verdade, as reformulações do ensino têm caminhado também como mais um fator de precarização do ensino e do trabalho, visto que reformas educacionais

isoladas não resolvem o problema, servindo apenas para a sua manutenção. Nesse sentido, percebe-se que uma educação crítica e democrática, que visa à superação das relações sociais postas, é impedida por questões que atropelam a atuação dos professores em sala de aula.

Os professores, em polifonia, expressaram seu embaraço verbal e extraverbalmente, quando titubearam para responder ou quando verbalizaram *com muitos poréns* os seus agrados. Dentre essas poucas possibilidades, o convívio com os colegas de trabalho apareceu no topo das percepções avaliativas, como que se o sentimento de pertencimento ao grupo, de troca, de vivência da mesma realidade social os ligasse, fazendo-os trabalhadores de um mesmo trabalho, partícipes e parceiros, mesmo que isto se dê no campo das ICs. Ainda, isto implica uma apreciação às avessas: o elogio à certa "autonomia" possibilitada para a realização do trabalho dentro das salas de aula, já que os professores fazem seus trabalhos sozinhos, sem esses mesmos parceiros de profissão, alheios às práticas dos outros trabalhadores. O trabalho coletivo, portanto, embora se reforce a questão do "bom" relacionamento entre os professores, é inexistente, pois o trabalho realizado de modo particular/individual e fragmentado/descontínuo domina o trabalho coletivo de homens-sujeitos-atores, cuja organização é necessária à participação nas práticas democráticas interior e exteriormente à escola.

Ademais, a indicação de que o trabalho realizado em interação com os alunos é algo de que os professores gostam, mormente o trabalho com os alunos carentes, apesar das tantas adversidades apontadas no entrecruzamento de vozes que ora se aproximam, ora se afastam, apresentou-se como uma forma de valorização do próprio trabalho, de mostrar que se faz algo de alguma importância social, que tem valor social em um contexto em que a valorização do mundo das coisas é superior à valorização do mundo dos homens. Entretanto, apesar de este ser um fator que movimenta o professor a um trabalho mais engajado em termos, o sentimento de não reconhecimento dos professores por parte dos alunos e por parte da sociedade em geral é inteligível até aos menos atentos, principalmente quando se tocou na questão salarial, na forma-dinheiro, já que esses sujeitos renunciaram a outras esferas da vida por um trabalho que não remunera adequadamente, tomando-lhes o tempo da existência, pois o tempo é o dinheiro, e dinheiro é sobrevivência.

Em síntese, caracterizou-se a atual situação da precarização docente – dos salários ultrajantes às sérias condições da *(semi)(de)formação* as quais levam ao adoecimento – e apontou-se a reformulação do ensino – do saber lidar com turmas heterogêneas aos novos parâmetros avaliativos – como intensificadoras e instrumentos de manutenção dessa educação pública depreciada, sucateada, em estado emergencial. Não se teve a pretensão de apontar os caminhos acertados/ conclusivos para reverter por completo esse quadro, *mormente porque por dentro do padrão societário atual*. A contribuição, aqui, limitou-se a trazer à tona o debate sobre uma escola combinada ao modo de produção capitalista, muito mais com ele se afinando que dele destoando, em relação dialética com a sociedade. Há, portanto, muito ainda o que avançar nesta contenda, mas o problema não se resolve *apenas* na teoria (até porque a realidade é sempre mais complexa); resolve-se sim é na história, envolvidos os sujeitos, para o efeito da desnaturalização da exploração, da fome, da miséria, das dores, como lembra o poeta: “É terrível que o homem se resigne tão facilmente com o existente, não só com as dores alheias, mas também com as suas próprias” (Brecht, 2000, p. 222-223).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRECHT, Bertold. **Poemas 1913-1956**. Seleção e tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34, 2000.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, Pedro Ângelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). **Experiência, educação e contemporaneidade**. Marília, SP: Poiesis Editora; Cultura Acadêmica Editora; Oficina Universitária, 2010. p. 237-247.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto (Orgs). **A proletarização do professor, neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009. s/p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 19-38.

LÉDA, Denise Bessa. "Correndo atrás": as repercussões da economia capitalista flexível no cotidiano do trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação Educacional e Trabalho Docente, 6, Rio de Janeiro. **Anais...** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-190.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O canto da sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XX, n. 47, p. 122-132, fev. 2011.

*Artigo recebido em: 29/01/2016*

*Aprovado em: 03/06/2016*

### **Endereço para correspondência:**

Jéssica do Nascimento Rodrigues. Rua Santa Ermelinda, 55, Campo Grande, Rio de Janeiro, RJ, CEP: 23080-050. E-mail: jessicarbs@gmail.com